Le Centre de recherches pour le développement international, société publique créée en 1970 par une loi du Parlement canadien, a pour mission d'appuyer des recherches visant à adapter la science et la technologie aux besoins des pays en voie de développement; il concentre son activité dans cinq secteurs : agriculture, alimentation et nutrition; information; santé; sciences sociales; et communications. Le CRDI est financé entièrement par le Parlement canadien, mais c'est un Conseil des gouverneurs international qui en détermine l'orientation et les politiques. Établi à Ottawa (Canada), il a des bureaux régionaux en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Proche-Orient.

©Centre de recherches pour le développement international, 1983
Adresse postale : B.P. 8500, Ottawa (Canada) K1G 3H9
Siège : 60, rue Queen, Ottawa

Conseil international de l'éducation des adultes, Toronto CA
IDRC-117f

Le monde de l'alphabétisation : politiques, recherche et action. Ottawa, Ont., CRDI, 1983. 159 p. : ill.

/Alphabétisation/—/politique de l'éducation/, /planification de l'éducation/, /administration de l'enseignement/, /coût de l'éducation/, /éducation des femmes/, /alphabétisation fonctionnelle/, /acquisition de connaissances/, /recrutement d'enseignants/, /formation des enseignants/, /enseignants/, /volontaires/, /motivations/, /immatriculation/, /abandon en cours d'études/, /programme d'études/, /moyens audiovisuels/, bibliographie.

CDU: 376.76 ISBN: 0-88936-369-2

Édition microfiche sur demande

*This publication is also available in English.*

IDRC-117f

# Le monde de l'alphabétisation

## Politiques, recherche et action

*Réalisé par le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) avec l'aide financière de l'UNESCO.*

## Table des matières


Préface ..... 3

Introduction ..... 5

1re partie

- Facteurs de succès de l'alphabétisation ..... 14
- La planification ..... 17
- Organisation et administration ..... 21
- Personnel enseignant ..... 30
- Les participants ..... 41
- Programme d'études, contenu et méthodes ..... 55
- Les coûts des programmes d'alphabétisation ..... 90
- Le milieu propice à l'alphabétisation vivante ..... 100

2e partie

- Les lignes directrices ..... 132

3e partie

- Références et bibliographies ..... 148

# Préface

Au delà du soutien qu'il apporte à de nouvelles recherches, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) est convaincu depuis plusieurs années de l'importance d'une réflexion sur les actions déjà réalisées dans ce domaine. Malheureusement, les résultats demeurent trop souvent épars, particulièrement lorsqu'il s'agit de programmes concernant des régions, des langues et des disciplines différentes. C'est pourquoi le CRDI a constitué dans le domaine de l'éducation un Groupe consultatif sur la recherche en éducation.

Au cours des travaux de ce Groupe il est apparu que l'analyse et la synthèse des recherches s'avèrent plus nécessaires encore dans le Tiers-Monde que dans les pays industrialisés. Dans les pays en voie de développement, fréquemment, en effet, étant donné l'irrégularité des échanges d'information, des conférences, des revues spécialisées, les résultats des recherches restent quelquefois ignorés dans le pays même où elles ont été effectuées, et à fortiori dans les régions et pays avoisinants.

Aussi, ce recensement des informations relatives aux recherches concernant l'alphabétisation s'inscrit dans le souci du CRDI de tirer des leçons de celles-ci. Le Conseil international pour l'éducation des adultes (CIEA) qui s'est chargé de ce recensement s'est toutefois trouvé confronté dans sa tâche à un ensemble de problèmes particuliers. D'une part, les recherches sur l'éducation des adultes et sur l'alphabétisation sont beaucoup plus récentes que dans les autres domaines de l'éducation tels que : le développement de l'enfant, l'éducation et les classes sociales, l'éducation et l'emploi, ou encore l'éducation supérieure. Ce n'est que très récemment que l'alphabétisation, qui était essentiellement une action, est aussi devenue un objet d'analyse. Les grands noms de l'alphabétisation ont été essentiellement des hommes d'action et non un groupe de théoriciens. On citera par exemple le cas de Paulo Freire dont la contribution à la littérature est encore aujourd'hui marquée par son rôle et son action déterminante dans les campagnes d'alphabétisation menées dans les pays ouest africains d'expression portugaise. Ce n'est que très rarement qu'un travail important de recherche expérimentale destiné à vérifier des hypothèses a été entrepris. L'exemple le plus remarquable dans ce domaine a été le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) lancé par l'UNESCO au milieu des années soixante et évalué dix ans plus tard. Il n'est guère surprenant, par conséquent, que, dans la présente étude, on ait porté un intérêt considérable aux résultats du PEMA.

C'est précisément parce que le travail d'alphabétisation ne fait pas partie du programme d'éducation traditionnel mais tend à être le résultat d'un engagement individuel ou national qu'il devient difficile d'éviter d'en aboutir à la conclusion que l'alphabétisation ne bénéficie pas en

général dans le monde de l'attention qu'elle mérite, sauf dans les cas où des pays, des individus, ou des organisations de volontaires se dévouent à cette cause. C'est pourquoi dans une certaine mesure, ce livre illustre l'état de l'engagement national au cours des vingt dernières années et de ce fait seront souvent cités des pays tels que la Chine, Cuba, la Tanzanie, l'Inde, le Vietnam, l'Iran, l'Algérie, le Mali, le Brésil et la Somalie.

Ce livre va cependant plus loin, et apporte aux nombreux aspects opérationnels de l'alphabétisation une masse d'éléments fondés sur le bon sens et l'expérience. Le bon sens est utilisé à bon escient, car les auteurs considèrent leurs opinions et conseils comme le fruit non pas d'un effort rigoureux d'analyse des résultats de recherches, mais comme le résultat du changement du consensus chez ceux qui font de l'alphabétisation leur action quotidienne.

Peut-être qu'étant donné l'absence de fossé consacré par le temps entre les réalisateurs et les chercheurs, il n'est guère surprenant que ces derniers suscitent des problèmes par rapport aux procédés de recherche traditionnelle. Il est à remarquer que beaucoup d'initiatives prises en vue de faire participer la communauté et l'enseignant traditionnel aux activités de recherche ont pour origines les recherches effectuées dans le domaine de l'alphabétisation.

En publiant cet ouvrage, nous tenons à signaler la collaboration de plusieurs organismes et personnes, notamment celle du Conseil international pour l'éducation des adultes qui, avec l'aide financière du CRDI, a réalisé l'étude faisant l'objet de cette publication. Nous remercions également les auteurs de l'étude, Margaret Gayfer, J.R. Kidd, Virginia Shrivastava et Budd Hall. Enfin nous désirons signaler l'importante contribution de l'UNESCO qui a défrayé les coûts de la mise à jour du texte original et de sa traduction en français, cet excellent travail ayant été réalisé par Léon Bataille.

**Susanne Mowat**
*Sous-directrice*
*Division des sciences sociales*
*CRDI*

# Introduction

L'alphabétisation n'est pas une fin en soi, c'est un droit fondamental de l'homme et un outil du développement.

> « . . . L'alphabétisation comme l'éducation en général, n'est pas le levier du changement historique. Elle n'est pas le seul moyen de libération, mais elle est un outil indispensable à tout changement social » (Déclaration de Persépolis, 1975).

En 1975, l'achèvement du Programme expérimental mondial d'alphabétisation de l'UNESCO/PNUD d'une durée de dix ans, a marqué les débuts d'une réflexion nationale et internationale sur l'alphabétisation, ses possibilités et ses limites. Le présent ouvrage a pour objet de contribuer à la poursuite de cette réflexion et cette réévaluation est fondée sur les trois hypothèses suivantes :

- En dépit de ce que les responsables des plans de développement, les chercheurs en matière d'éducation, les économistes, les divers spécialistes de disciplines académiques affirment ou découvrent au moyen d'études et d'analyses, les dirigeants de tous les pays, socialistes et non socialistes, industrialisés et non industrialisés, développés et en voie de développement, considèrent l'alphabétisation comme un droit politique, régi par la politique.
- Alors que se poursuivent les débats et les discussions, le nombre d'illettrés continue à croître. En l'an 2000, selon une précision, il y aura environ un milliard de personnes qui ne sauront ni lire, ni écrire.
- L'alphabétisation universelle, si elle se réalise un jour, n'est pas la tâche seule soit des écoles traditionnelles, soit des programmes d'alphabétisation des adultes ; elle exige une coordination des efforts dans les deux domaines. Aujourd'hui, à quelques exceptions près, les écoles n'ont pas suffi à elles seules à réaliser cet objectif et les programmes d'alphabétisation pour ceux qui ne sont pas scolarisés se sont également avérés insuffisants. Dans certains pays socialistes tels que la Tanzanie, le Vietnam et la Chine, l'enseignement tant des adultes que des enfants a été bien réalisé, de même, au Brésil, pays capitaliste, les programmes d'éducation ont été bien coordonnés dans le cadre du Mouvement brésilien pour l'alphabétisation (MOBRAL, organisme d'alphabétisation).

## Nature de l'étude

En 1975, date à laquelle la présente étude fut entreprise, les résultats d'un certain nombre d'évaluations et de critiques, concernant l'alphabétisation et l'éducation des adultes avaient été publiés. Le projet

d'alphabétisation UNESCO/PNUD était en cours d'évaluation et des communications avaient été rédigées en vue du Symposium de Persépolis (1975). Les travaux de MM. Brooke et Griffiths sur l'éducation des adultes de base au Canada et aux États-Unis (Brooke, 1972; Griffiths, 1970; Bataille, 1976) retenaient l'attention; en outre, le Document de travail du département de l'éducation de la Banque mondiale (IBRD 1974) avait souligné l'importance de l'éducation non formelle. L'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes (IIMAA) de Téhéran développait ses activités dans les domaines de la recherche et de la documentation. Ce sont ces leçons, accords, résultats de recherche et évaluations de l'ensemble de ces études qui font l'objet de ce livre.

Forcément, nous avons continué à recevoir rapports et documents. Le « *Sourcebook on Teaching Reading and Writing to Adults* » (le livre de base pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes) de Carla Clason-Höök, ainsi que l'étude sur la langue et l'alphabétisation « *Language and Literacy* » de Thomas P. Gorman, publiée par l'IIMAA, sont deux ouvrages importants parmi d'autres qui n'ont pas pu être pleinement pris en considération (IIMAA, 1977; Gorman, 1977). Nous avons examiné brièvement ces études et n'y avons pas trouvé de contradiction notable par rapport à nos conclusions. Au contraire, elles n'ont fait que confirmer certains de nos points de vue importants. Weber, par exemple, dans le livre de Gorman, a remarqué que : « il y avait peu d'éléments dans la recherche actuelle directement applicables à l'enseignement de la lecture aux adultes » (Weber, 1977, p. 9), soulignant une de nos découvertes inattendues, à savoir que les recherches effectuées portant sur l'enseignement des enfants à l'école n'ont rien de commun entre elles. Par rapport à d'autres domaines des sciences sociales, la recherche sur l'alphabétisation des adultes n'a obtenu que peu de soutien. En 1965, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation UNESCO/PNUD, fut le premier à entreprendre dans ce domaine des recherches et une évaluation; toutefois, ses efforts conjugués n'ont pas abouti à la prise de décisions importantes en matière d'alphabétisation.

Ce bilan qui s'appuie sur les principaux documents concernant l'alphabétisation des adultes reconnaît que jusqu'à ce jour, les travaux de recherche n'ont pas été pris en considération lors de la prise de décisions. Ces dernières ont toujours été d'ordre politique, et savoir si l'alphabétisation contribue ou non à un développement égalitaire, quelle est son influence sur le développement, etc., toutes ces questions ont été pratiquement passées sous silence dans l'arène politique.

La définition de stratégies et les décisions relatives à l'alphabétisation ont souvent résulté d'un accord à l'occasion de séminaires, réunions internationales où les points de vue avancés représentent un amalgame de recherches, de philosophie et de politique.

## Domaines d'accord général

Notre bilan a permis de définir un certain nombre de points de vue de plus en plus largement acceptés. Par exemple, on est d'accord que les programmes d'alphabétisation doivent être pleinement intégrés, politiquement et économiquement, aux plans de développement. Pour mettre au point un programme d'alphabétisation, il ne s'agit pas simple-

ment de trouver le moyen de former le plus grand nombre de personnes dans le délai le plus court possible et au moindre coût ; cette préparation doit être un reflet de la structure sociale dans le cadre de laquelle l'apprentissage va s'accomplir. Les participants de la réunion de Persépolis qui s'est tenue en septembre 1975 ont été jusqu'à préciser les conditions structurelles les plus favorables au succès de l'alphabétisation. On peut citer parmi ces dernières, les conditions permettant la participation de tout citoyen aux prises de décision à tous les niveaux, les structures dont l'objectif est un développement endogène et harmonieux à partir des ressources nationales, les conditions interdisant toute possibilité de réduire l'éducation à un privilège de classe ou un moyen de perpétuer la hiérarchie et l'ordre social établis, les conditions offrant aux communautés un réel moyen de contrôle des technologies qu'elles ont choisies, les conditions favorisant une action concertée et une coopération permanente entre les pouvoirs, dans les domaines, en particulier de l'agriculture, de la santé, du planning familial etc. (Bataille, 1976, p. 274).

Le succès des programmes d'alphabétisation est étroitement lié à la politique nationale. Il est réalisé lorsque, dans un pays, la grande majorité des individus constituant la nation savent lire et écrire. L'expérience de la Russie, du Vietnam, du Brésil, de Cuba et dans une certaine mesure de la Tanzanie a montré qu'un succès est possible grâce à de nombreuses méthodes différentes et des moyens financiers très variés. Cependant, c'est la détermination politique qui, dans tous les cas, est capitale. Comme l'a dit M. Amadou Mahtar M'Bow, Directeur général de l'UNESCO :

> « . . . La victoire sur l'analphabétisme ne peut découler que de la volonté politique du pays concerné. Il est évident qu'à chaque fois qu'un gouvernement s'est attaqué à cette question parce que c'était la condition préalable à d'autres changements sociaux, les résultats ont été positifs ».

L'alphabétisation est fonctionnelle lorsqu'elle éveille chez l'individu une conscience critique de la réalité sociale et lui permet de la comprendre, de la maîtriser et de la transformer. « L'alphabétisation fonctionnelle » représente bien plus pour un pays que la simple capacité à fonctionner économiquement et ne doit pas être uniquement liée à des activités telles que la culture du coton, par exemple. En fait, l'évaluation du PEMA a prouvé que « pour être efficace, l'alphabétisation fonctionnelle doit être autant en relation avec ses aspects sociaux, culturels et politiques du développement qu'avec ses aspects purement économiques » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 35).

Pour notre étude critique des textes, nous avons relevé un certain consensus à propos de l'élaboration et de mise au point des méthodes, systèmes et techniques permettant l'enseignement de l'alphabétisation :

• Dans tous les cas où la chose est possible, l'enseignement et le matériel pédagogique doivent être dans la langue maternelle. Les adultes de même que les enfants, apprennent à lire mieux et plus rapidement dans la langue qu'ils connaissent le mieux. Toutefois il est parfois souhaitable ou logique d'utiliser une autre langue, par exemple dans le cas

où cette dernière représente une force politique unificatrice, ou bien dans le cas où la langue maternelle est si limitée qu'une post-alphabétisation est peu praticable voire impossible. L'apprentissage de la lecture est cependant plus rapide lorsqu'il est réalisé d'abord dans la langue maternelle, puis transposé à une seconde ou troisième langue.

• L'âge auquel un enfant commence à apprendre à lire paraît moins important que son degré de motivation ; de même il n'y a pas de limite d'âge pour les personnes apprenant à lire, bien qu'on doive tenir compte du problème particulier de personnes âgées dont la vue peut avoir baissé.

• Il est indispensable d'apprendre aux enseignants à aborder les sujets de discussion et à adapter leur contenu aux conditions locales. Néanmoins, des enseignants non certifiés, des moniteurs bénévoles ou d'autres personnes qui sont proches par leur culture et leur appartenance sociale des personnes à qui ils enseignent peuvent s'avérer aussi efficaces que ceux qui ont bénéficié d'un enseignement traditionnel formel. Dans un certain pays, des maîtres d'école et des techniciens ont reçu la même formation afin de participer à un programme d'alphabétisation fonctionnelle puis on a comparé leur enseignement : alors que les maîtres d'école ont rarement été capables d'enseigner les activités techniques, les techniciens, soit par exemple le spécialiste de l'agriculture extensive soit l'agent du développement de la communauté se sont avérés d'excellents moniteurs d'alphabétisation. En d'autres termes, nous avons peut-être tenu depuis longtemps un faux raisonnement en ce qui concerne l'éducation des adultes (et peut-être même des enfants).

• Ce sont les méthodes pédagogiques qui répondent aux besoins ressentis par l'étudiant qui sont le plus efficaces. « Motiver l'élève » est une expression souvent appliquée aux méthodes qui permettent d'évaluer avec justesse les besoins de la population et les besoins individuels et de les intégrer à l'enseignement. Paulo Freire, dans son travail auprès des adultes et Sylvia Ashton Warner auprès des enfants ont fourni une démonstration impressionnante de ce concept.

• L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture varie selon la langue enseignée. Par exemple, la méthode syllabique employée par Freire est techniquement adaptée à l'espagnol, le portugais et le kishwahili, mais n'est peut-être pas valable pour des langues telles que l'anglais, l'allemand ou l'arabe. La solution la plus efficace consiste à mettre au point une méthode adaptée du point de vue linguistique tout en étant en étroite relation avec les besoins ressentis.

## Points de discussion

Bien qu'il existe un consensus autour de certains points, de nombreuses questions se posent encore :

*Existe-t-il un seuil minimum d'éducation ou de formation scolaire permettant de garantir l'acquisition de l'alphabétisation?*

Une recherche est en cours en vue de définir le seuil minimum d'éducation indispensable pour la conservation d'un acquis définitif de l'alphabétisation. Celle-ci paraît s'intégrer dans un effort plus large visant à définir les connaissances minimales répondant aux besoins

fondamentaux de l'homme. La Banque mondiale poursuit actuellement une étude visant à établir si les années de scolarité suffisent, mais jusque-là, il apparaît qu'il est pratiquement impossible de définir un minimum, à moins que tous les autres facteurs favorisant la rétention de l'alphabétisation, (tels que le besoin collectif ou individuel, la disponibilité de textes de lecture, le type d'enseignement à fournir, la langue apprise ou le type de formation donnée au maître), puissent être tenus constants.

On peut envisager la question sous un autre angle : l'alphabétisation d'un certain pourcentage de la population d'un pays peut-elle garantir un développement de l'alphabétisation dans l'avenir. Le pourcentage minimum est peut-être de 60 à 70 %, bien que des pays comme le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada, dont le taux d'alphabétisme est de 70 % comportent encore des habitants illettrés.

*Quel est l'équilibre à trouver entre les programmes d'alphabétisation des adultes et le développement massif de l'enseignement?*

Il n'y a pas d'accord sur le plan international sur les méthodes et moyens d'atteindre l'alphabétisation universelle, mais nous pouvons toutefois conclure que des programmes d'éducation de base pour les personnes de tout âge sont indispensables. Les espoirs de certains ministères de l'éducation, que l'analphabétisme sera vaincu grâce aux écoles primaires ou à une loi nationale instituant un enseignement obligatoire sont infirmés par le grand nombre d'enfants qui quittent l'école primaire avant d'avoir atteint les capacités minimales de communication écrite. Les travaux portant sur l'éducation des adultes démontrent en général que les foyers éduqués et des parents éduqués encouragent leurs enfants à poursuivre leur scolarité, et les statistiques montrent que la fréquentation scolaire des enfants de parents lettrés ou qui sont allés à l'école est plus élevée que celle de ceux dont les parents

*En Tanzanie, c'est l'éducation des adultes qui a été le point de départ de l'alphabétisation. Au fur et à mesure que les adultes ont appris à lire et à écrire, ils ont commencé à exiger les mêmes possibilités pour leurs enfants.*

n'ont reçu aucun enseignement formel.

La question se pose de savoir si ceci est dû au degré d'alphabétisation des adultes ou plutôt à leur niveau économique ou appartenance à une certaine classe sociale. Une chose est néanmoins certaine, c'est que le taux élevé de lettrés dans la population adulte favorise le développement de l'enseignement primaire, en dépit de ressources économiques souvent limitées. Par exemple, en Tanzanie, une campagne de masse contre l'analphabétisme a été lancée en 1971, et dès 1975, le taux d'alphabétisation était passé de près de 25 % à 60 % environ (Mbakile, 1976). La conséquence secondaire de cette campagne fut une pression importante exercée par les adultes sur le gouvernement en faveur de l'extension de l'enseignement primaire, si bien qu'en novembre 1977, des écoles en nombre suffisant pour recevoir tous les enfants du pays avaient été construites. Parallèlement, la formation des maîtres se développait rapidement grâce à un enseignement par correspondance et à des stages courts.

*Un équilibre entre l'enseignement élémentaire et l'éducation des adultes est nécessaire.*

Ce succès est d'autant plus remarquable que la Tanzanie figure parmi les 25 pays les plus pauvres du monde. Il sera important de savoir si l'expérience de la Tanzanie pourra se reproduire au Mozambique et au Guinée-Bissau où se déroulent actuellement des campagnes de masse d'alphabétisation et d'éducation politique.

L'équilibre entre l'éducation des adultes et l'enseignement primaire varie probablement, mais il est partout nécessaire et cette nécessité est clairement exprimée dans une déclaration politique du gouvernement indien qui correspond au ton général du présent ouvrage :

> « . . . En même temps que des efforts résolus doivent être déployés en vue de généraliser l'enseignement primaire jusqu'à 14 ans, des structures éducatives doivent être étendues à la population adulte afin de pallier ses carences en matière d'éducation et lui permettre de développer toutes ses possibilités. En effet la généra-

sation de l'enseignement élémentaire et de l'alphabétisation des adultes dépendent étroitement l'une de l'autre » (Inde, Gouvernement de, 1978, p. 21).

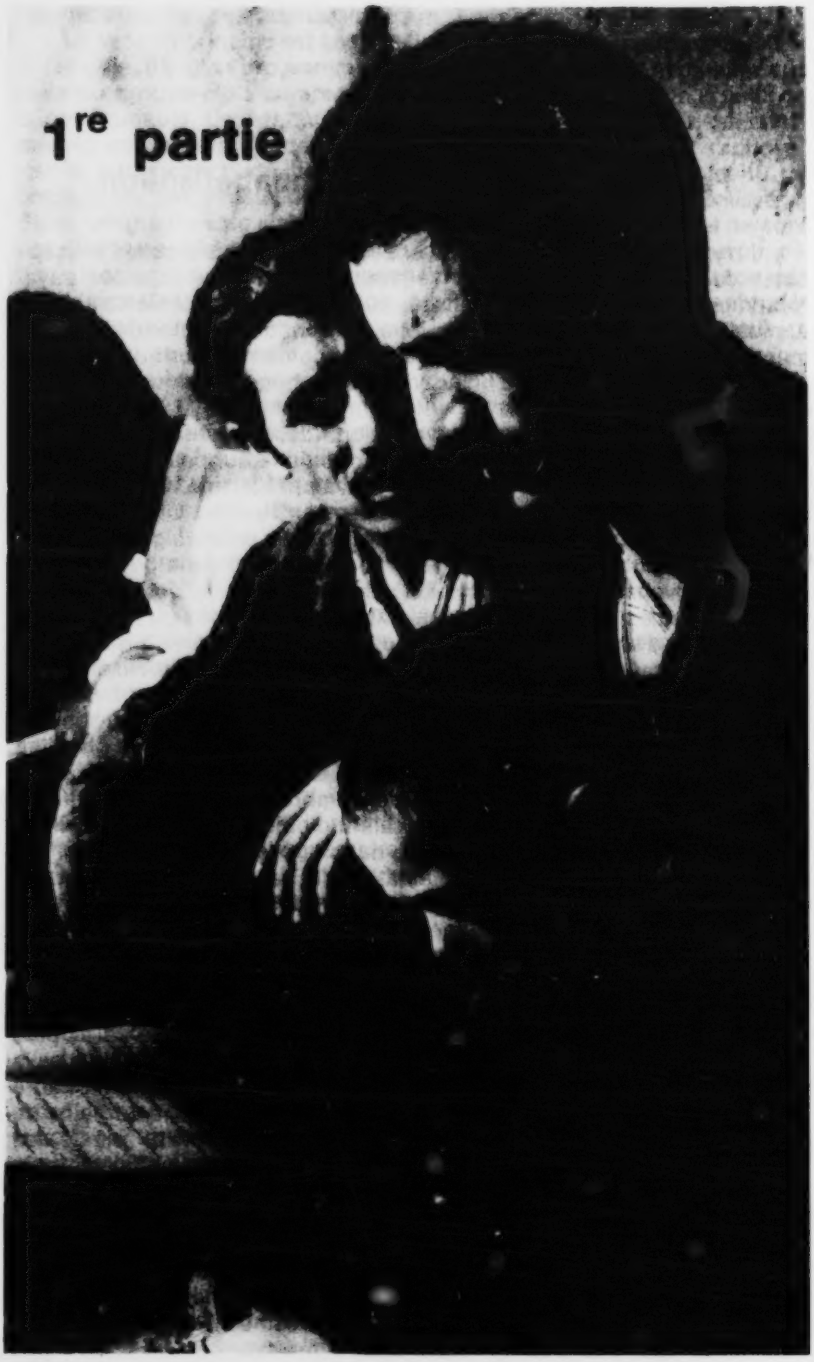
*Quelle est la valeur des méthodes de recherche et d'évaluation actuellement appliquées en matière d'alphabétisation?*

Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation et un certain nombre de communications de la réunion de Persépolis, en Iran, ont souligné la faiblesse des rapports de recherche et d'évaluation en ce qui concerne l'interprétation de l'enseignement. Par exemple, on avait établi une liste des indicateurs sociaux utilisés pour évaluer l'alphabétisation fonctionnelle, parmi lesquels figurait la quantité de biens de consommation achetés depuis le début du programme. L'idée sous-jacente était que le succès se mesure d'après la quantité d'argent qui passe des mains des producteurs agricoles à celles des fabricants de radios et de motocyclettes. Le malaise que suscitent les méthodes de recherche actuelles concerne également toutes les sciences sociales et l'on prête aujourd'hui davantage d'intérêt aux méthodes qui impliquent directement les gens dans la recherche et dans la solution des problèmes.

Le moins que l'on puisse dire à propos des méthodes psychométriques les plus fréquemment appliquées à la recherche et à l'évaluation dans le domaine de l'alphabétisation, c'est qu'elles simplifient par trop la réalité et, ce qui est encore plus grave, qu'elles sont pratiquement incapables de favoriser la participation des populations dans des programmes de développement.

Outre ces faiblesses qui leur sont inhérentes, les méthodes d'évaluation poursuivent simultanément un trop grand nombre d'objectifs. Par exemple, dans l'évaluation à grande échelle des programmes UNESCO/PNUD, on visait trois objectifs : 1) mesurer l'efficacité des méthodes appliquées au cours du Programme, 2) contrôler la mise en œuvre du Programme sur le plan international, et 3) justifier les dépenses engagées.

La présente étude est destinée aux participants actifs dans l'éducation et domaines connexes. Elle a été écrite aussi à l'intention des administrateurs et des futurs alphabétiseurs et enseignants qui ne sont pas nécessairement des érudits ou des chercheurs professionnels. Elle prend en compte une très grande quantité d'ouvrages relatifs à l'alphabétisation. Rien qu'au cours des quinze dernières années, des milliers de personnes ont acquis une expérience et des connaissances nouvelles dans ce domaine. Lors du lancement du PEMA, en 1965, il était pratiquement impossible de trouver une personne ayant acquis assez d'expérience dans la recherche et l'évaluation pour assumer des fonctions dans les premiers projets. Aujourd'hui, des centaines de personnes ont acquis une expérience de l'évaluation ou de la recherche en matière d'alphabétisation. La grande majorité des spécialistes de l'alphabétisation sont originaires des pays du Tiers-Monde et partagent actuellement leur expérience avec leurs confrères d'autres pays. Ce sont ces personnes qui sont à l'origine des leçons que comporte cette étude et c'est à elles que sont destinées ces leçons et les conclusions qui en découlent.


1re partie

## Facteurs de succès de l'alphabétisation

Il n'y a pas de plan unique ou ensemble de règles établies susceptibles de garantir le succès de l'alphabétisation dans tous les pays. Néanmoins, les expériences réalisées au cours des dix dernières années et plus encore dans quelque 40 nations du monde en voie de développement — ainsi que les schémas du développement historique dans les pays industrialisés — offrent une gamme de données pratiques d'analyse et de stratégies éventuelles.

Résultats de recherches et évaluations descriptives ont fait apparaître quelques principes généraux ou conditions qui peuvent le mieux permettre l'acquisition et la rétention de l'alphabétisme. Ces principes sont issus de décisions importantes et liées entre elles. Chacun de ces principes repose sur des ensembles de facteurs aussi significatifs les uns que les autres, mais dont le degré d'importance varie pour chaque pays et pour chaque programme. La combinaison ou « l'orchestration » de ces principes et facteurs semble expliquer le succès ou l'échec des programmes d'alphabétisation tant aujourd'hui que dans le passé.

Le premier principe est l'engagement national. La réalisation de l'alphabétisation doit être une politique énoncée et soutenue dans le cadre d'un plan national définissant les objectifs économiques, sociaux et politiques d'un pays. La politique d'alphabétisation doit être planifiée en fonction de buts spécifiques pouvant être réalisés et évalués dans des délais réalistes. On a observé que de nombreux programmes étaient exagérément ambitieux, qu'ils manquaient d'objectifs clairs et détaillés, qu'ils péchaient par une insuffisance dans la préparation, la définition des besoins, le financement et l'évaluation des ressources organisationnelles et en personnel disponibles.

Un large débat s'est engagé à propos du concept de « volonté nationale », lequel manque de précision et a été quelquefois utilisé en apanage presque exclusif des pays socialistes. Si de nombreux acquis ont été obtenus dans les pays socialistes en matière d'alphabétisation — en Union soviétique au cours des années vingt et trente et plus récemment à Cuba, en Chine, au Vietnam et en Somalie — d'autres pays régis par des systèmes sociaux très différents ont également fait naître cette « volonté nationale » et ont obtenu des succès dans le domaine de l'alphabétisation : par exemple le Pays de Galles au XVIII[e] siècle, les pays Scandinaves au XIX[e] siècle, le Japon au début du XX[e] siècle et le Brésil de nos jours.

Les programmes d'alphabétisation du Vietnam et d'Algérie ont constitué des exemples particulièrement frappants, dans des contextes tout à fait différents du lien existant entre les grands objectifs nationaux et les motivations personnelles des adultes et les méthodes et moyens à mettre en œuvre (la liquidation de l'analphabétisme au Vietnam, par Ngô Van Cat et Ngô Nhât Quang, l'expérience algérienne dans le domaine de

l'alphabétisation des adultes, par Am. Lamrani).

Le second principe est celui de la participation du peuple : la valeur et les objectifs d'un programme d'alphabétisation devant apparaître aux yeux du groupe-cible comme correspondant à ses intérêts et à ceux de la communauté. Les stratégies nationales de développement, qui elles-mêmes doivent être fondées sur une base populaire, doivent s'appuyer sur la participation du peuple dans la détermination du contenu du programme, des niveaux de compétence et des méthodes d'apprentissage. Si les programmes d'alphabétisation sont imposés aux gens et ne sont pas étroitement liés au développement général du pays et/ou aux conditions locales, ils ont peu de chances de contribuer à l'amélioration des conditions de vie de la population. Ils doivent encourager et développer les capacités nécessaires à la participation et à l'autogestion, tout en respectant les cultures indigènes et en s'appuyant sur elles.

Le troisième principe est celui de la coordination. Les tâches administratives propres à la mise en œuvre d'une politique nationale impliquent l'action conjointe de divers ministères, institutions, entreprises industrielles, syndicats, organisations officielles et des individus. Il est indispensable d'assurer entre tous ceux-ci une coordination à la fois centralisée et suffisamment souple pour permettre que soient assurées, sur le plan local, les responsabilités, la communication, la répartition des tâches et l'évaluation. Un organisme unique, central, devrait contrôler cette coordination, et faire partie d'une structure nationale chargée de l'enseignement traditionnel et non traditionnel de manière que l'alphabétisation soit considérée et pratiquée en tant qu'un élément parmi d'autres d'un plan ininterrompu visant à une éducation permanente.

Enfin, le quatrième principe est celui de la mobilisation, qui consiste à préparer les matériaux et programmes pédagogiques, à obtenir l'appui des médias, à favoriser le volontariat, à mettre en place des services d'information et de conseil, et enfin, à instaurer des systèmes permettant d'assurer la réalisation et la rétention de l'alphabétisme. Afin de réaliser cette mobilisation, il est nécessaire de recruter et de former du personnel chargé d'assumer des tâches administratives et pédagogiques sur le plan local et national ; elle est d'autant plus efficace qu'elle bénéficie du soutien des organisations politiques, religieuses, culturelles, des syndicats et des organisations bénévoles, ainsi que des institutions spécialisées dans l'éducation et la recherche. Cette mobilisation implique l'existence d'une infrastructure de services pédagogiques mis en place en vue des campagnes d'alphabétisation et de leur suivi.

Les deux premiers principes sont « politiques » dans la mesure où ils découlent de la politique gouvernementale et ont pour base la relation entre gouvernants et gouvernés. La mesure dans laquelle cette relation repose sur un dialogue ouvert, sur des objectifs mutuellement reconnus et sur la confiance dans ces objectifs déterminent le climat dans lequel se réalisent les programmes d'alphabétisation.

On peut qualifier les deux principes suivants de techniques dans la mesure où ils commandent la mise en œuvre administrative des deux premiers principes. La coordination et la mobilisation établissent le niveau des qualifications devant être atteintes, retenues et utilisées. Dans ce sens, ils incluent deux autres principes dont la définition est moins évidente : la motivation et le droit à l'éducation.

La motivation repose sur l'espérance de l'individu d'accéder à une vie meilleure. Les personnes qui professent l'espoir raisonnable d'une amélioration de leurs conditions de vie (et de celle de leurs enfants) sont plus promptes à adopter des changements que celles qui n'y croient pas. Ceci a été démontré par les campagnes de planning familial. En vérité, en ce qui concerne la recherche sur l'alphabétisation, il est rare que ce type d'espérance ait fait l'objet de commentaires ou d'études directes. Il n'en est pas moins un élément essentiel de la plupart des succès dans le domaine de l'alphabétisation.

Enfin, le droit à l'alphabétisation est le dernier principe. Il présuppose, plus exactement, que tout être humain a un droit naturel à une éducation élémentaire. Ce principe conditionne tout ce qui se fait, et favorise la prise de conscience du but et de l'urgence de toutes les mesures et tâches exposées dans le présent ouvrage.

Il faut noter que les principes et facteurs qui doivent également faire l'objet d'un juste équilibre les uns par rapport aux autres sont quelquefois perçus comme dépendants ou opposés. Il y a eu des débats interminables, par exemple, entre ceux qui affirment que le développement est endogène, c'est-à-dire qu'il découle des conditions économiques, sociales, culturelles, historiques et politiques, et ceux qui considèrent comme facteur principal l'action internationale tendant à favoriser le développement. Ces points de vue ne sont pas contradictoires : le développement national, tout comme le développement de l'individu, procède à la fois de l'acquis et de l'inné. De même, le programme d'alphabétisation doit être le produit de l'environnement culturel mais peut tirer avantage et même provenir de la coopération internationale.

## La planification

La définition des objectifs est la première étape dans l'élaboration des programmes d'alphabétisation. Puis, il s'agit d'évaluer les ressources disponibles, de déterminer la manière dont elles sont organisées, et de les mobiliser. La planification doit permettre :

- Des études préalables et une identification des principaux bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle ;
- Une analyse des besoins en matière de formation ;
- La recherche de moyens appropriés en vue de définir les objectifs à partir des besoins reconnus ;
- L'organisation des méthodes de formation ;
- D'entreprendre la préparation et la formation des moniteurs ;
- Puis, et alors seulement, de commencer les cours.

On peut prendre à titre d'exemple, la planification réalisée par l'unité de recherche de l'Organisation des femmes d'Iran afin de mettre au point son Projet d'alphabétisation fonctionnelle « Saveh ». Les quatre opérations, ou séquences principales selon lesquelles ce projet fut conçu, conduit et évalué sont décrites par Homayounpour (1975) :

- Analyse situationnelle et définition des objectifs du programme ;
- Traduction des objectifs du programme sous forme de matériaux pédagogiques ;
- Coordination interne et mobilisation des ressources extérieures en vue de la réalisation des objectifs du programme ; et
- Mise au point d'une méthode d'évaluation et de ses applications dans la conduite du programme.

> « Les personnes possédant l'expérience de la conduite de projets éducatifs expérimentaux se rendront compte que l'ordre logique de l'opération s'appuie sur une reconstruction qui n'a qu'un rapport approximatif avec la réalité. Dans la pratique, le processus de développement de l'éducation est circulaire et répétitif. On peut commencer par une analyse conjoncturelle, mais cette conjoncture se modifie et son analyse s'approfondit au fur et à mesure que le projet avance. Ces modifications entraînent une redéfinition des objectifs et des tâches du programme avant que les matériaux pédagogiques soient mis au point » (Homayounpour, 1975, p. 37).

La détermination des objectifs, les méthodes et la progression utilisées, ainsi que les niveaux de centralisation appropriés dépendent des objectifs du programme. Ces buts peuvent être variés et peuvent inclure la croissance de la production agricole, l'amélioration de la production industrielle, une plus forte implication dans les affaires

politiques du pays, la participation à la prise de décisions, une plus grande conscience des rapports sociaux et économiques de la société et du rôle de l'individu et de la collectivité dans son changement et un soutien à la politique gouvernementale. Ou bien, les objectifs peuvent se limiter à fournir les bienfaits de l'alphabétisation au plus grand nombre de personnes possible.

## Temps nécessaire à la préparation

Si l'objectif du programme est l'alphabétisation fonctionnelle, il est indispensable de prévoir un temps considérable réservé à la recherche, à la préparation et à l'information. Alors que pour les projets d'alphabétisation traditionnelle, les préparatifs consistaient essentiellement à traduire, adapter ou rédiger un premier livre de lecture ou un manuel unique, les programmes actuels exigent beaucoup plus que cela. Il faut établir une structure organisationnelle, et dans le cas où l'alphabétisation fait partie du programme de développement intégré, selon les rapports d'évaluation, les préparatifs prennent au moins un an. La durée dépend de l'expérience préalable des organisateurs, elle est cependant plus longue, généralement, que celle prévue au départ.

À cet égard l'expérience indienne de planification et de préparation est très riche de leçons : en octobre 1978, l'Inde a inauguré un Programme national d'éducation des adultes (PNEA) dont l'alphabétisation était un élément indispensable destiné à près de 100 millions d'illettrés de 15 à 35 ans. La période de janvier 1978 à mars 1978 fut considérée comme une « période de préparation intensive » avec pour objectif :

- L'extension du programme du niveau existant de 0,5 million à au moins 1,5 million en 1978-1979, ainsi que la création de conditions favorables au lancement du PNEA ;
- La préparation d'études de cas tirées d'expériences passées significatives à la fois par le succès et l'échec ;
- La planification réalisée par des groupes d'experts des parties du programme comprenant des plans détaillés destinés à chaque état et à chaque territoire de l'Union ;
- La création des structures nécessaires à l'administration et à la coordination, et en vue d'introduire les modifications de procédures indispensables ;
- Le choix des organismes, officiels ou non, la détermination du niveau nécessaire de leur participation ;
- La définition d'un niveau de compétences requises, en ce qui concerne en particulier l'apprentissage de la lecture et du calcul, qui devrait faire partie de tous les programmes sur le terrain ;
- Le développement dans tous les états, des capacités de production de matériels diversifiés et basés sur les besoins, destinés tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage ;
- La mise au point des méthodes de formation, des manuels de formation, et de la formation proprement dite du personnel à divers niveaux ;
- La création d'un système satisfaisant d'évaluation et de contrôle et de la nécessaire base de recherche appliquée (Inde, Gouvernement de, 1978).

Une des tâches préparatoires qui peut durer particulièrement longtemps est celle qui consiste à éliminer les conceptions traditionnelles relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture considéré comme une fin en soi (Dumont, 1973), comme une activité scolaire traditionnelle, ou comme une activité professionnelle située hors du contexte social. Par exemple, au Mali, une équipe de planificateurs s'est rendu compte qu'en matière de leurs conceptions traditionnelles, il était particulièrement difficile de convaincre les ingénieurs et les techniciens dans le domaine du développement du fait que l'alphabétisation pouvait améliorer les capacités ou les conditions de travail des paysans (Dumont, 1973).

## Les séminaires opérationnels

Pour susciter une unité de vue sur les objectifs et les méthodes, identifier les problèmes, préparer les cadres organisationnels et faire que tous les intéressés connaissent les orientations du programme et la répartition des tâches, on utilise de plus en plus fréquemment des ateliers de 2 à 3 semaines. Des séminaires de ce type ont été tenus notamment au Pakistan, en Somalie, en Turquie et au Mali. Organisés au niveau national et sur le plan administratif, ils se tiennent désormais très souvent à l'échelle locale en vue d'assurer la participation des analphabètes eux-mêmes. Il s'est avéré que leur utilité est d'autant plus grande qu'ils se tiennent à intervalles réguliers, tant au stade de la planification qu'à celui de la mise en œuvre. En définitive leur efficacité dépend de l'aptitude des administrateurs à susciter un apport authentique de tous les participants. La préparation et la planification démontrent pleinement leur valeur dès lors qu'une équipe de planification se trouve devant l'obligation d'expliquer la nature et les objectifs d'un programme d'alphabétisation à un auditoire de chefs d'entreprises, d'agents du développement économique, d'enseignants, de dirigeants locaux et d'illettrés.

L'évaluation du Projet d'alphabétisation fonctionnelle du Kenya (Somerset et alii, n.d.) a mis en évidence le rôle puissant de la planification et des objectifs à long terme. Elle a montré également l'utilité de diffuser ces derniers afin que les agents de l'alphabétisation sachent la place qu'ils occupent dans l'ensemble du programme et soient conscients de la nécessité et des moyens d'une bonne coordination interministérielle. Ce rapport démontre que si les dirigeants d'un projet ne planifient pas cumulativement les différents stades sur une période de 2 à 3 ans, ils ont tendance à se fixer des objectifs trop ambitieux et irréalistes et à négliger les conditions de l'action ultérieure.

## La planification à long terme

Divers exemples récents de planification à long terme de l'enseignement élémentaire et de l'éducation non formelle révèlent l'existence d'un intérêt de plus en plus vif pour la planification et pour les structures d'organisation en vue de la mise en œuvre des programmes nationaux.

Le Programme national d'éducation des adultes de l'Inde, par exemple, vise à toucher toute la population entre 15 à 35 ans d'âge avant

la fin de 1984, mais il y est dit d'une manière tout à fait réaliste que les stades annuels du plan quinquennal constituent des objectifs « quantitatifs », alors que le but à long terme du programme est le développement de la *capacité* d'organiser des programmes d'éducation. On peut y lire qu'il s'agit de « tendre vers une société éducative où l'éducation permanente sera l'aspiration la plus chère » (Inde, Gouvernement de, 1978, p. 3).

On trouve un autre exemple de planification dans le projet de plan de 7 ans du Gouvernement de l'Afghanistan (1975) qui incorpore les leçons tirées des expériences globales de ces dix dernières années. On y fait appel à :

- L'information objective et l'analyse, sur la base d'enquêtes et de recherches, des besoins éducationnels des différents groupes ;
- L'élaboration de programmes diversifiés et orientés vers la solution des problèmes ainsi que de matériels d'enseignement et d'apprentissage ;
- La mise au point d'approches technologiques visant à susciter la participation des adultes dans le processus éducatif ;
- La formation de personnels qualifiés aux différents stades du programme ; et
- La coordination entre institutions intéressées à la mise en valeur des ressources humaines dans le cadre du processus global de développement.

## Organisation et administration

Les travaux de recherche ont démontré que les problèmes qui se posaient en matière de programmes d'alphabétisation ne relevaient pas de la pédagogie ou d'une méthodologie compliquée. Ils sont en grande partie d'ordre organisationnel, administratif et structurel, et sont dus à un manque de moyens adéquats pour former les maîtres, distribuer le matériel pédagogique, mettre en train et soutenir un travail en équipe efficace au niveau du projet, etc.

L'évaluation de la première phase du Projet Saveh d'alphabétisation fonctionnelle soulignait :

> « . . . La principale déterminante de la réussite d'un programme d'alphabétisation, qu'il s'adresse aux masses ou soit de caractère sélectif, est sa capacité de mobiliser les ressources requises et mettre en place une coordination efficace et des mécanismes centraux. Quoique importantes, les questions de méthodes viennent en second lieu après les besoins d'organisation. Cette leçon indique qu'il faut attacher bien plus d'importance à instituer et maintenir des moyens d'organisation efficaces » (Homayounpour, 1975, p. 29).

La coordination interministérielle, interdépartementale et inter-agences est au cœur des programmes d'alphabétisation et repose sur une définition claire des rôles et des responsabilités. Le statut et la particularité de tous les groupes participants doivent être déterminés séparément aux différents stades de la planification de manière à ce que chacun sache quel est l'organisme ou le ministère qui détient l'autorité administrative et financière pour un programme donné et comment les responsabilités étaient réparties entre les ministères et/ou associations connexes (UNESCO, 1970). Autrement, des interférences administratives sont inévitables et risquent de mener un programme d'alphabétisation à l'échec.

La coordination et, de fait, toutes les tâches administratives sont simplifiées lorsque les programmes d'alphabétisation bénéficient d'un statut bien défini et formel. L'Iran, le Sénégal, la Jamaïque, le Mali et la Tanzanie ont garanti le soutien de leurs administrations en plaçant la suppression de l'analphabétisme au premier rang de leurs priorités.

L'expérience acquise au cours de la mise en œuvre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) montrait l'importance de l'implantation d'une structure unique (fortement soutenue par un département ministériel ou un ministère) pour coordonner les niveaux nationaux et locaux. Des programmes plus anciens ont payé cher leur manque de coordination : fondés sur l'hypothèse que le ministère de l'Éducation encouragerait une vaste entreprise sociale et culturelle d'alphabétisation et que les économistes et les autres ministères

intéressés prêteraient leur concours à la formation professionnelle ou à la composante fonctionnelle, ils sombrèrent dans le désastre.

## La structure de coordination unique

Ainsi, de l'avis unanime, un programme d'alphabétisation doit être coordonné par une seule organisation ou structure. Toutefois, les comités de coordination ne se sont pas révélés capables d'éviter les doubles emplois et les rivalités pour l'attribution de fonds ; ils doivent être épaulés par une organisation centrale au mandat bien défini, ayant sa place au sein du gouvernement et jouissant d'un budget suffisant pour exercer la coordination et la décentralisation sur le terrain.

L'exemple du Mali est concluant (Dumont, 1973). Lorsque le gouvernement a lancé le projet du PEMA, il a décidé que le programme serait national et qu'il n'y aurait pas deux organisations différentes qui s'occuperaient séparément du projet-pilote et de la campagne nationale. Il a créé un organisme unique, le Service national d'alphabétisation fonctionnelle (rendant compte au ministère de l'Éducation par l'intermédiaire de sa direction générale), chargé de toutes les activités d'alphabétisation, ayant à sa tête un seul directeur, un seul centre national de production et de distribution de matériel pédagogique et un seul réseau de directions régionales.

La Jamaïque a, elle aussi, reconnu la nécessité d'une structure de coordination nationale. Le rapport sur le projet national jamaïcain d'alphabétisation par les médias (Martin, 1976) recommande que le Conseil national d'alphabétisation qui administre le programme (aujourd'hui appelé JAMAL) devienne une fondation et que le JAMAL devienne le noyau d'un organisme de coordination de l'éducation des adultes conformément aux recommandations de la Conférence mondiale sur l'éducation des adultes de 1972. Le sigle JAMAL correspond aux initiales, en anglais, du Mouvement jamaïcain pour le progrès des connaissances, et ne concerne pas seulement l'alphabétisation.

## Décentralisation de l'administration

Vont de pair avec la coordination, la participation de groupes à tous les niveaux et la décentralisation de la responsabilité.

La décentralisation crée des enchaînements tant verticaux qu'horizontaux dans l'infrastructure. Les liens horizontaux se situent au niveau national et relient les agences, ministères, départements, établissements d'enseignement, associations d'enseignants, syndicats et coopératives, organisations du secteur des services et des professions libérales, entreprises industrielles et agricoles ; les chaînons verticaux sont les homologues au niveau local des organismes ci-dessus, chaque groupe ayant une sphère d'influence et d'activités bien définie de manière à permettre aux comités de villages, par exemple en Tanzanie, au Mali, au Pérou et en Somalie, de participer à la prise de décisions les concernant et à leur mise en vigueur.

La nécessité d'une autorité de décentralisation a été soulignée dans l'évaluation initiale des programmes d'alphabétisation iraniens. Les

évaluateurs reconnurent que le système était beaucoup trop centralisé et qu'il déléguait la responsabilité mais non l'autorité dans la prise des décisions (Comité iranien pour l'alphabétisation mondiale (Iran Committee for World Literacy), 1977).

Le principe de la décentralisation fut également adopté par le Mouvement d'alphabétisation brésilien (MOBRAL) lors du lancement en 1976 d'une campagne de masse. Le mouvement avait une administration hautement centralisée et n'était pas mandaté pour faire progressivement participer les groupes administratifs inférieurs sans la prise et la mise en œuvre des décisions. Cette structure impraticable dut bientôt être remaniée. Elle fut réorganisée et des politiques furent élaborées à l'échelon national et mises en œuvre à l'échelon municipal. Dans chaque municipalité, des comités, reliés au bureau central du MOBRAL par les organismes de coordination gouvernementaux, suscitèrent la participation locale et organisèrent des activités d'alphabétisation.

La décentralisation accroît le personnel qui se consacre à un programme et est le facteur clé de la participation locale, y compris de celle des groupes-cibles.

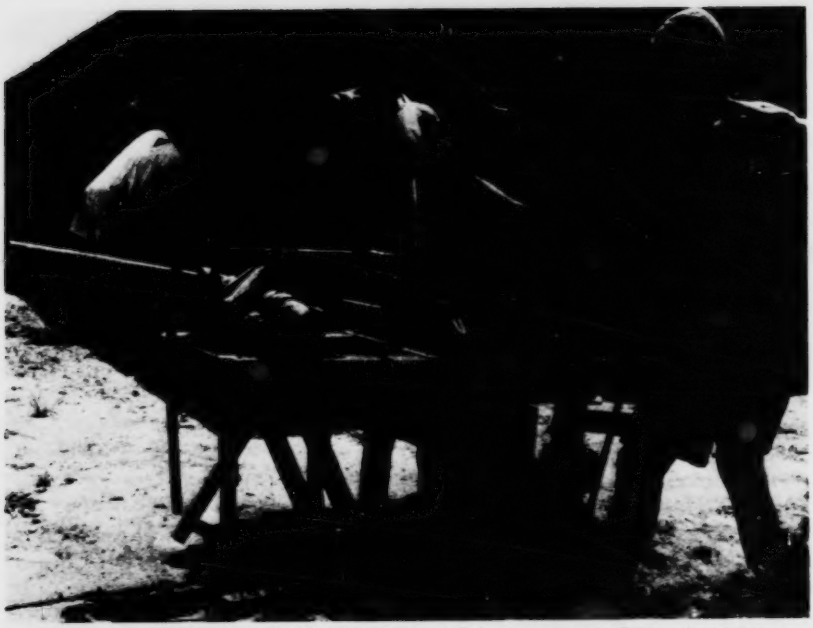
Toutefois, selon les termes de l'étude entreprise par MM. Lê Tâhn Kôi et B. Hammiche sur l'intensification des activités de l'UNESCO en matière d'alphabétisation, il convient de noter que « l'intérêt accordé à l'alphabétisation se manifeste de façon assez particulière ou spécifique dans chaque pays, tant au plan de l'administration et de la gestion que du point de vue du financement et du contrôle, si bien que l'on peut difficilement tracer un schéma type capable de rendre compte par lui-même de certaines conditions de succès ou d'efficacité en la matière ».

## Participation des intéressés

Une campagne, un projet ou un programme ne peut exister sans la participation des gens qu'il se propose de servir. Le soutien local est essentiel, les membres de la collectivité planifiant et mettant en œuvre leurs propres programmes. Récemment, de nombreux pays ont commencé à stipuler dans leurs politiques de planification, que la participation doit être volontaire et que les personnes les plus concernées — les analphabètes — seront encouragées dans la mesure où on confie des responsabilités individuelles ou collectives. Au Séminaire asiatique pour l'alphabétisation des adultes (1976) les 17 délégués ont conclu :

> « . . . Jusqu'à présent, la majeure partie des études d'évaluation s'intéressent essentiellement au matériel pédagogique, aux enseignants et aux participants adultes. Il manque des études d'évaluation sur la planification, l'organisation, la mobilisation et les différentes formes de participation de la population. Plusieurs participants ont souligné l'absence d'une méthodologie adéquate pour évaluer ces aspects » (INCADET, 1977, p. 106).

Le Mouvement philippin de reconstruction rurale (PRRM), organisation privée, apolitique et laïque fondée en 1952, a constaté que des programmes ne faisant pas appel à la collectivité assuraient rarement une continuité ou une permanence. En 1970, le PRRM a introduit dans la province de Nueva Ecija un projet d'éducation fonctionnelle pour la



*Au Ghana, un programme de développement de la communauté pour la construction de logements aurait pu être un bon point de départ pour un programme d'alphabétisation.*

planification de la vie familiale et les services en mobilisant et en formant des animateurs à trois niveaux : celui du *Barrio* (quartier), celui de la municipalité et celui de la province. Les animateurs de quartier furent groupés en conseils d'éducation populaire et chargés de préparer et d'organiser des cours. Au niveau de la municipalité, des comités de développement des ressources de la collectivité furent formés en vue d'aider les conseils par une coordination des programmes et une assistance financière. Au niveau de la province, l'Association intégrée de Nueva Ecija, composée de groupes et d'institutions communautaires publics et privés, commença à prêter son concours aux programmes éducatifs. Du point de vue administratif les groupes des trois niveaux étaient indépendants, mais ils dépendaient les uns des autres pour les ressources physiques, financières et humaines dans la planification de l'éducation des adultes et des programmes d'alphabétisation.

Des groupements, officiels ou non, de membres de la collectivité, tels que coopératives, syndicats, centres sociaux, groupes de femmes, organisations de jeunesse, communautés traditionnelles ou religieuses peuvent contribuer à promouvoir la participation des masses ; lorsqu'ils joignent leurs efforts à ceux de fonctionnaires du gouvernement tels qu'enseignants, auxiliaires sanitaires, stagiaires agricoles et enseignants d'adultes, les résultats sont positifs. En d'autres termes, les programmes d'alphabétisation sont efficaces lorsqu'un réseau basé sur la population accepte d'assumer la responsabilité d'une action d'alphabétisation.

En Irak et en Algérie, par exemple, les syndicats sont à la pointe de l'alphabétisation. En Iran, Israël et Union Soviétique, des organismes de

*Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle en Iran, à l'usine des textiles de Shahnaz, est un exemple d'approche sélective dans les campagnes d'alphabétisation.*

base de l'armée ont été utilisés pour assister l'alphabétisation et en Tanzanie, les comités politiques de village ont mené à bien des campagnes d'éducation populaire. Des jeunes gens ont été mobilisés comme enseignants au Népal, à la Jamaïque, au Pérou, au Pakistan, en Chine, en Somalie et à Cuba. En Inde, Iran, Angola, Israël et Équateur, des groupes de femmes ont promu et servi la cause de l'éducation des femmes.

Dans certains cas, le travail de ces groupes a fait l'objet d'une documentation détaillée; dans d'autres, il a été simplement décrit sans être même évalué. Comment ils opèrent, comment leur expérience et leurs ressources peuvent être coordonnées, et qui d'autre peut profiter de leur enseignement, ce sont là des questions qui restent sans réponse.

Les campagnes d'alphabétisation peuvent être déclenchées par un événement dramatique, tel qu'une révolution ou l'accès à l'indépendance qui constituent un stimulant pour l'introduction de changements politiques et sociaux. Elles peuvent obéir à des besoins économiques et à des politiques de développement social qui exigent une modification des priorités traditionnelles. Dans un cas comme dans l'autre, un nombre plus important de gens ressent le besoin clair et direct d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles aptitudes, et les informations nécessaires pour se préparer au changement, le réussir et le consolider; le rôle de citoyens lettrés, formés et informés est perçu comme essentiel à la réalisation des objectifs nationaux.

Les campagnes d'alphabétisation sont généralement (et de façon quelque peu simpliste) décrites comme étant « de masses » ou « sélectives ». Au cours de conférences et dans de nombreux articles on a

assimilé les deux approches à des camps adverses et on a beaucoup discuté pour savoir laquelle des deux était la plus efficace. En réalité, elles sont complémentaires et c'est quand elles sont combinées qu'elles semblent les plus efficaces. Souvent des programmes spécialisés font suite à des campagnes de masses en assurant à des groupes sélectionnés une formation pour l'emploi. L'Inde fournit un bon exemple d'une approche sélective et de masse combinée dans son Programme national d'éducation des adultes défini comme un « programme de masse ayant l'aptitude à la planification et à la mise en œuvre propres à un programme sélectif » (Inde, Gouvernement de, 1978, p 5).

S'il est vrai que la plupart des programmes débutent sous forme de campagnes de masse assurant au gros de la population une alphabétisation de base pour devenir ensuite plus sélectifs et plus fonctionnels, il arrive aussi que des programmes sélectifs s'élargissent au point d'assurer une alphabétisation de base et fonctionnelle à l'échelle d'un pays tout entier.

Les campagnes de masses ont souvent été lancées à cause d'un sentiment d'urgence, de l'acuité du besoin de changement national, d'une idéologie tellement engagée par rapport aux masses que le seul point de départ évident consistait à mobiliser le pays entier pour enseigner et apprendre un minimum de lecture et d'écriture en un an ou deux. Dans bien des cas, le manque de personnel compétent et de ressources financières a conduit à recourir à des enseignants non préparés, à la mobilisation de certains groupes lettrés tels que les jeunes ou les militaires, et à la délégation des responsabilités aux organisations locales. Souvent, ces campagnes ont été une « cause » qui a suscité (ou entretenu) un sentiment d'intérêt national, d'unité, de camaraderie et de confiance en soi.

Le programme d'alphabétisation de l'URSS est un exemple classique d'une campagne de masse issue d'une révolution. Elle a commencé en 1919 par la mobilisation massive de tous les secteurs et de toutes les minorités ethniques ayant un taux d'analphabétisme de 80 à 90 %. Le pays réussit la mise en œuvre d'un programme échelonné et sélectif, non seulement dans le domaine de l'alphabétisation, mais aussi dans celui de la reconstruction économique, culturelle et sociale de la nation. Les responsables politiques en Union Soviétique reconnurent que le néo-alphabète devait être considéré comme un semi-lettré du point de vue de son aptitude à poursuivre une éducation systématique et de sa participation à la vie civique. La suppression totale de l'analphabétisme prit quelque vingt ans et comporta la création d'un réseau d'éducation continue des adultes.

L'expérience soviétique est comparable à celles de la République populaire de Chine et de la République démocratique du Vietnam. La campagne de masse chinoise commença en 1955 dans le cadre d'un programme national de progrès agricole et industriel ; parti d'un taux d'analphabétisme de 80 à 90 %, le pays prétend avoir alphabétisé en vingt ans la majorité de ses 800 millions d'habitants, bien que ni le taux d'analphabétisme, ni celui de l'alphabétisation aient été évalués par des étrangers. Le plan d'alphabétisation chinois, comme celui de l'Union soviétique, comportait une série d'étapes sélectives de manière à assurer successivement la formation et l'éducation de divers secteurs (Hsiao, 1975).

Au Vietnam, l'ensemble de la population apprit à lire et à écrire en

treize ans, bien que le taux d'analphabétisme fût élevé et que la tâche fût menée à bien en temps de guerre (Lê Thanh Khôi, 1976). L'impulsion fut donnée par la Révolution, et facilitée par une organisation décentralisée qui permit aux cadres locaux de prendre sur eux la responsabilité de l'alphabétisation. La campagne fut suivie d'efforts pour relever le niveau éducationnel du peuple et pour éduquer les minorités ethniques dans leur propre langue.

En République de Somalie, l'adoption et la transcription du somalien comme langue officielle a été le point de départ d'une campagne massive unique en ce sens qu'aussi bien les gens instruits que les analphabètes ont dû apprendre à lire et à écrire leur propre langue. Le pays adopta un alphabet romain adapté à sa langue, qui autrefois n'était pas écrite, et, en 1973, lança une campagne de deux ans (d'abord urbaine, puis rurale) au cours de laquelle les écoles fermèrent, les villageois organisèrent des programmes locaux et les jeunes gens instruits s'occupèrent d'alphabétiser les adultes (Mohammed, 1975).

## L'approche sélective

L'approche sélective fut choisie à la Conférence de Téhéran de 1965 pour être utilisée dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation qui englobait l'alphabétisation fonctionnelle et favorisait la création d'une infrastructure de soutien pour d'ultérieurs programmes planifiés d'éducation. Dans chaque pays la population-cible était suffisamment importante pour poser de difficiles problèmes d'organisation à l'échelon national ou régional, mais assez sélective pour permettre l'expérimentation de méthodes et de matériels.

Dans l'approche sélective, les groupes prioritaires sont ceux qui offrent le plus grand potentiel pour faire progresser le pays du point de vue économique et social, ou ceux dont on pense qu'ils ont le plus grand besoin d'un programme de développement comprenant l'alphabétisation fonctionnelle. Comme Dumont (1973) et l'UNESCO (1972) l'ont noté, le principe sélectif est facile à imaginer et malaisé à appliquer. Il implique le choix rationnel, explicable, de lancer un ou des projets dans une région plutôt que dans une autre. Il est le mieux adapté là où les ressources sont limitées et là où il est lié à un projet déterminé de développement ou de modernisation, quand il est coordonné à un travail d'alphabétisation à grande échelle en voie d'exécution, ou encore quand il est utilisé pour tester des méthodes et des structures qui seront reproduites ailleurs. La sélectivité peut être une composante d'une campagne nationale ou de masse basée sur l'échelonnement et les priorités.

L'approche sélective est parfois qualifiée d'approche sélective-intensive, ce qui implique à tort que l'intensité est une qualité inhérente à un programme sélectif et fonctionnel, mais non à une campagne de masse. Le terme « intensif » suggère la concentration sur plusieurs médias et méthodes afin que l'étudiant atteigne, au bout d'un temps donné, une norme d'alphabétisation qui pourra être maintenue. Il s'applique généralement à une norme de compétence reflétant les besoins et les capacités d'un étudiant adulte plutôt que ceux du système scolaire formel. L'intensité est définie en fonction des horaires, de la durée des cours, de la mobilisation des ressources (financières et

humaines), de la teneur de l'enseignement et des méthodes.

On trouve un exemple de plan échelonné et intensif au sein d'une campagne nationale de masse dans le projet-pilote de deux ans (1966-1968) de l'Union de Birmanie qui a expérimenté l'organisation, le matériel pédagogique, le recrutement et la formation d'enseignants bénévoles, et les moyens de la post-alphabétisation. Le projet fournit une expérience pratique pour le lancement, en 1969, d'une campagne de masse qui devait être mise en œuvre en trois plans quadriennaux. En 1969-1972, les cours d'alphabétisation furent étendus de 4 à 34 villes ; au cours des quatre années suivantes (1973-1976) le programme fut consolidé de manière à tenir compte des enseignements de la phase précédente et fut étendu à d'autres régions. La troisième phase (1977-1980) devait étendre l'alphabétisation aux villes restantes. Le gouvernement s'est profondément engagé à supprimer l'analphabétisme, et la politique générale dans ce domaine consiste à susciter un mouvement de masse caractérisé par une participation bénévole de la collectivité et la fourniture de ressources locales dans une région sélectionnée. Le programme est coordonné par un comité central et mis en œuvre par la jeunesse instruite et d'autres groupes de citoyens. Il comprend un élément de post-alphabétisation basé sur du matériel préparé dès le début.

L'approche adoptée en Algérie a été qualifiée de sélective-intégrée (UNESCO/PNUD, 1975, p. 17). Son objectif était d'intégrer l'alphabétisation aux stratégies de développement économique, social et politique basé sur des collectivités, les coopératives et les entreprises gérées par les ouvriers. Le besoin d'ouvriers sachant lire et écrire pour la mise en œuvre de politiques économiques et idéologiques a servi de point de départ à un projet d'alphabétisation fonctionnelle lancé en 1967 et incorporé au PEMA de 1972 à 1974. Il était centré sur le secteur industriel et agricole dans le cadre du plan national ; les enseignants étaient recrutés parmi les travailleurs eux-mêmes ; le matériel et les méthodes étaient conçus en fonction des besoins professionnels. Cette expérience a conduit à l'adoption d'un plan d'intégration de l'ensemble du système scolaire, plan qui se propose d'aboutir en 1985 à l'élimination progressive de la différence entre l'éducation scolaire et extra-scolaire.

## Résumé

Le succès des programmes d'alphabétisation est déterminé par le temps et le degré de précision consentis à la pré-planification, par la définition d'objectifs clairs et bien déterminés et de buts échelonnés dans le temps, ainsi que par la répartition des tâches et l'organisation. Il faut au moins un an pour préparer des programmes d'alphabétisation fonctionnelle car ils demandent plus de recherche, de préparation et de mobilisation que les programmes d'alphabétisation traditionnels. Un programme a une plus grande capacité de mobilisation et de réussite lorsque ses objectifs ont été intégrés dans la politique et les plans de développement nationaux ; lorsqu'un organisme de coordination unique détient l'autorité et bénéficie de crédits continus ; lorsque la structure nationale a une contrepartie décentralisée ; et enfin lorsque le but visé est d'aider les gens à participer au changement de leur environnement.

Les principes d'organisation sur lesquels les programmes d'alphabétisation devraient être bâtis comprennent la participation des individus et des groupes à tous les niveaux ; une décentralisation maximum de la responsabilité de mise en œuvre ; une campagne de pré-alphabétisation par les médias ; la mise en place d'une infrastructure pour la coordination intersectorielle entre les institutions nationales et locales, les organisations non gouvernementales et les groupes populaires.

Les approches utilisées dans les programmes d'alphabétisation sont généralement appelées « de masse » ou « sélectives » ; elles se complètent et peuvent être intégrées en un programme d'alphabétisation efficace. Au sein d'une campagne de masse, par exemple, les programmes sélectifs d'alphabétisation fonctionnelle peuvent être choisis pour des groupes spécifiques ayant des besoins et des emplois particuliers.

## Personnel enseignant

L'expérience des organisateurs de l'alphabétisation en matière de recrutement et de formation d'enseignants — instituteurs, instructeurs techniques et personnel bénévole — a mis à jour des questions importantes pour la recherche, la planification à long terme et les décisions de politique générale. Ainsi, par exemple :

- Les enseignants professionnels devraient-ils constituer la source unique ou principale du recrutement du personnel d'alphabétisation? Dans ce cas, quelle formation devraient-ils recevoir pour travailler avec les adultes et la collectivité?
- L'enseignement devrait-il être, ou devenir, la prérogative de citoyens qui ont été formés et diplômés dans des établissements éducatifs de l'État? Ou bien le droit d'enseigner (comme le droit d'apprendre) devrait-il être étendu à tous les citoyens de manière à identifier et à mobiliser une vaste gamme d'aptitudes, de connaissances, et de formations?

Les décisions inhérentes à ces deux questions devraient être examinées ensemble faute de quoi elles iront s'enliser dans la dichotomie des « professionnels » contre les « non-professionnels ».

Plusieurs critères commandent le choix du personnel d'alphabétisation ou d'alphabétisation fonctionnelle. L'un est pédagogique et est à l'origine de la préférence donnée aux enseignants professionnels ; l'autre est fonctionnel et détermine la préférence pour des contremaîtres d'usines, des agents agricoles et d'autres producteurs. L'influence des instructeurs dans des contextes culturels et socio-économiques donnés, est un autre facteur : l'expérience a montré que l'adoption d'un enseignant par la collectivité influait fortement sur les progrès de l'apprentissage et sur l'assiduité. Ce critère est tout à fait déterminant dans les programmes qui tentent de faire collaborer leurs participants à la planification : de même, le critère de compétence technique prend toute son importance dans les programmes sélectifs visant des buts bien définis dans la production. Dans les programmes dont l'objet est une amélioration générale des méthodes ou de la commercialisation, le besoin de compétences techniques spéciales se fait moins sentir. En d'autres termes, le besoin d'une connaissance technique poussée varie selon le niveau de difficulté des matières enseignées.

Dans la plupart des pays, les instituteurs ont été considérés, surtout dans les zones rurales, comme le terrain privilégié de recrutement d'agents d'alphabétisation du fait qu'ils représentent une infrastructure existante et facilement accessible pour les services gouvernementaux. Toutefois, certains pays (par ex. l'Inde) ont trouvé que des agriculteurs évolués et autres villageois instruits pouvaient être de meilleurs alphabétiseurs que les instituteurs.

D'autres sources d'enseignants sont les coopératives dans des pays comme le Mali et le Honduras, ou les syndicats en Irak, Syrie et autres pays arabes. L'armée est une autre source qui a été utilisée en Iran, Israël et Union soviétique. La jeunesse instruite a été le fer de lance de l'alphabétisation à Cuba, en Somalie, au Bengale occidental et en Birmanie. Le recours à des bénévoles a fait partie intégrante des mouvements d'alphabétisation en Jamaïque et au Pakistan. La recherche sur le recrutement et la formation d'instructeurs a montré que l'alphabétisation orientée sur le travail était différente de l'alphabétisation de base et devrait être entreprise par des instructeurs ayant une connaissance pratique de l'industrie ou de l'agriculture plutôt que par des instituteurs ou des bénévoles.

Lorsque l'alphabétisation et l'enseignement d'aptitudes techniques ou professionnelles sont intégrés, une décision doit intervenir pour établir si la composante professionnelle est suffisamment importante et spécialisée pour que l'on fasse appel à un enseignant ayant des connaissances pratiques sur le terrain. Lorsque l'alphabétisation de base et l'alphabétisation orientée sur le travail sont enseignées en deux stades, un instituteur pourrait se charger du premier et un technicien du second. Mais il est rare que les pays en voie de développement aient assez de personnel pour engager deux enseignants. La solution a consisté à trouver comment techniciens et instituteurs pouvaient être formés pour enseigner aussi bien l'alphabétisation de base que les techniques professionnelles.

L'expérience a montré que les instituteurs acquéraient rarement la compétence nécessaire pour enseigner l'élément technique de l'alphabétisation fonctionnelle, tandis que les techniciens (contremaîtres d'usines ou agriculteurs évolués) étaient tout à fait aptes à faire de l'alphabétisation. Il en ressort qu'il est plus facile et plus pratique de former un technicien aux techniques de base de l'alphabétisation que de former un instituteur n'ayant pas de bases techniques, à la tâche d'alphabétisation fonctionnelle.

Cette découverte surprend bien des commentateurs ; toutefois, elle débouche sur une prémisse fondamentale et évidente concernant l'enseignement et l'apprentissage et que connaissent depuis longtemps ceux qui se sont consacrés à l'éducation des adultes à savoir : un individu est un meilleur enseignant (enseigné) lorsque la matière enseignée (apprise) est liée à un domaine d'expérience et de compétence antérieures. Les techniciens instruits n'ont qu'à apprendre les méthodes et techniques d'enseignement de deux choses qu'ils savent déjà : leur métier particulier et l'art de lire et d'écrire. En revanche, les non-techniciens tels que les instituteurs doivent apprendre des méthodes et techniques d'enseignement s'adressant à une nouvelle clientèle (des adultes) en plus du contenu technique.

En septembre 1976, l'UNESCO a organisé un symposium sur la contribution à l'éducation de personnes autres que les enseignants. Le document de travail établi par la suite déclare :

> « . . . La mobilisation de toutes les forces disponibles, le recours à tous les adultes ayant les connaissances nécessaires pour devenir des éducateurs, et la contribution culturelle des organisations

basées sur la collectivité font tous partie de nouvelles stratégies visant un type d'éducation tout au long de la vie qui offrira quelque chose de plus qu'une seconde chance et ne perpétuera pas le cloisonnement actuel de la société sans renforcer non plus le dualisme éducatif existant » (UNESCO, 1976c, p. 11)

## L'enseignement sur les lieux du travail

Lorsque l'alphabétisation fait partie intégrante d'un programme de développement technique destiné aux travailleurs des usines, elle devrait s'inscrire dans un plan global de formation pour chaque entreprise et s'adresser aux ouvriers de production qui reçoivent une formation leur permettant d'enseigner.

Lorsque le lieu de travail devient le lieu de l'apprentissage, le projet doit être planifié en plein accord avec le personnel d'inspection et de direction de l'entreprise ou de l'usine. Autrement, selon Furter (1973), la direction risque de considérer l'alphabétisation comme une menace. En Iran, par exemple, des programmes de formation pour les travailleurs ont aggravé les tensions entre les directeurs et divers groupes professionnels, les premiers considérant les cours de formation comme des « éléments subversifs envahissant les ateliers ». Il en est résulté que, dans un cas les ouvriers ne reçurent pas de prime pour avoir appris à lire et à écrire, en dépit d'une loi prévoyant une augmentation de salaire de 5 %, et ne furent pas considérés comme des personnes dont la promotion au sein de l'entreprise fut considérée comme souhaitable.

Le type de conflit qui peut se produire lorsque la direction n'est pas pleinement d'accord avec l'alphabétisation fonctionnelle de ses ouvriers est décrit par Furter :

> « . . . Comme dans le cas de l'ouvrier qui, ayant posé une question technique à son contremaître et n'ayant pas reçu de réponse lui donna la solution qu'il venait d'apprendre à un cours d'alphabétisation fonctionnelle. Puis il quitta l'usine en déclarant qu'il n'allait pas recevoir plus longtemps les ordres d'un ignorant. . . »

Furter conclut que les cours d'alphabétisation obtiennent de meilleurs succès lorsqu'ils font partie d'un programme de formation pour tout le personnel, y compris la direction.

> « . . . . Il est absolument indispensable de recycler, si ce n'est simplement former, les chefs d'entreprise et personnel de direction en même temps que les ouvriers pour se gagner la bonne volonté des cadres moyens qui souvent font preuve d'une résistance culturelle considérable envers leurs subordonnés et, en particulier, faire le nécessaire pour s'assurer la participation des patrons.
>
> Ces activités, bien qu'elles débordent du cadre du projet-pilote, pourraient néanmoins y trouver leur place à condition que le projet ait pour point de départ un problème particulier (par exemple la mise au point d'un vocabulaire technique normalisé en persan, ce qui aurait une importance considérable pour l'intégration du langage à la formation technique) » (Furter 1973, p. 23)

## Les relations avec les enseignés

L'attitude de l'enseignant à l'égard des participants — et vice-versa — est considérée comme étant le facteur principal du processus d'apprentissage. La clé de ces relations est une confiance mutuelle. Les enseignants ont le plus de chances de réussir lorsqu'ils créent une atmosphère propice montrant que l'apprentissage est possible et que l'alphabétisation est une entreprise commune de l'enseignant et des étudiants. Leurs relations sont fortement influencées par la participation de l'enseignant à la vie de la collectivité. Il a été constaté en Birmanie et en Somalie, par exemple, que lorsque des enseignants bénévoles vivaient, travaillaient et enseignaient en qualité de membres de la collectivité, les analphabètes étaient beaucoup plus disposés à assister aux cours que lorsque les enseignants vivaient loin du village. Les adultes s'adaptent beaucoup mieux à des cours dispensés par quelqu'un qui connaît et comprend les conditions culturelles et sociales de leur vie. Des projets menés à bien au Pakistan et aux Philippines ont montré que les abandons diminuaient de façon spectaculaire lorsque des membres de la collectivité recevaient une formation d'enseignant. En Birmanie, des enseignants bénévoles venus de l'extérieur d'une région ont appris à mettre en route des campagnes d'alphabétisation, mais ce sont les gens instruits de la région qui sont les mieux acceptés comme enseignants et, par conséquent, les plus efficaces.

Toutefois, les adultes n'acceptent leurs pairs comme enseignants que lorsque ces derniers ont reçu une formation spéciale. Autrement, ils se demandent comment ils peuvent apprendre quelque chose de quelqu'un qui est exactement comme eux. Le meilleur maître est celui qui provient du même milieu culturel que les étudiants, mais à un niveau immédiatement supérieur au leur dans le domaine de l'instruction et des compétences professionnelles. À la Jamaïque, les cours d'alphabétisation les plus réussis du point de vue de l'assiduité, de la continuité et des progrès, ont été ceux où les rapports entre les enseignants et les enseignés et la collectivité dépassaient ceux d'une simple rencontre professionnelle (Elliston, 1976).

Le sentiment de confiance qui naît de rapports autres que les rapports de force entre l'enseignant et les étudiants sous-tend tout apprentissage, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. L'équilibre entre l'enseignant représentant l'autorité et l'enseignant-qui-aide n'est pas facile à atteindre pour une personne non formée professionnellement, surtout si sa propre éducation et même les aspirations de la collectivité penchent en faveur d'un enseignant autoritaire. La position de l'enseignant dans la collectivité et son acceptabilité sont importantes, que les étudiants soient des enfants ou des adultes, mais des enseignants venus de l'extérieur peuvent aussi réussir si leurs origines socio-culturelles sont similaires à celles de leurs étudiants et s'ils font preuve de dévouement et d'enthousiasme dans leur travail au village.

Le projet ALFIN au Pérou (Lizarzaburu, 1976) a permis de constater que les enseignants d'alphabétisation d'origines sociales modestes, ayant quelque expérience dans le travail avec les masses, obtenaient de bons résultats même s'ils souffraient au début d'un manque de connaissance directe des populations rurales. Ils avaient été recrutés et formés pour être d'abord des animateurs et des travailleurs sociaux, ensuite

seulement des enseignants. Ils se sont identifiés au peuple et ont prouvé qu'ils avaient plus de capacité en tant qu'alphabétiseurs que les étudiants des universités ou le corps enseignant en général.

## Les enseignants bénévoles

Dans les pays en voie de développement, les enseignants bénévoles dans les programmes d'alphabétisation ont donné la preuve de la richesse des ressources en dévouement et en talent qui existent et sont disponibles lorsque les qualifications et les diplômes ne constituent pas le critère principal. Une étude d'évaluation sur les projets d'éducation des adultes à la Jamaïque a montré que chaque collectivité avait ses réservoirs de talents humains. « Si ces réserves sont correctement mobilisées, formées et soutenues dans des centres d'apprentissage dûment équipés, elles pourraient révolutionner l'enseignement non officiel dans toute l'île » (Elliston, 1974).

Au Mali, les villageois ont sélectionné des gens susceptibles de se prêter bénévolement à une brève période de formation. Deux « lettrés » furent choisis et on leur confia de nouveaux rôles. L'un était l'ancien (appelé vétéran de guerre) ; il avait des notions de lecture et jouissait d'une certaine autorité dans le village. L'autre était son opposé, un jeune homme avec un minimum d'instruction (cinq ou six ans) et des idées plus modernes que l'ancien. La combinaison idéale fut de les avoir tous les deux, ce qui n'est pas toujours possible, dans un centre d'alphabétisation villageois, chacun renforçant les connaissances de l'autre (Dumont, 1973).

Diverses formes d'encouragement ont été utilisées pour recruter des volontaires. Des rations alimentaires supplémentaires telles que du thé, de l'huile, du sucre, fournies pour l'OMS ont été distribuées aux enseignants et aux étudiants au cours d'une cérémonie. La pratique consistant à offrir des éléments de stimulation prend de l'ampleur dans la plupart des pays pour assurer l'assiduité des maîtres et aussi donner un sens de la responsabilité tout en valorisant le service rendu. L'expérience du Pakistan a démontré qu'il était sage de ne pas traiter les enseignants bénévoles comme des inférieurs ou des maîtres de second ordre, mais de les intéresser à la planification et à l'administration des programmes d'alphabétisation. Lorsqu'ils sont traités comme des participants à parts égales, les enseignants reprennent souvent du service bénévole. Même lorsqu'ils n'ont plus un rôle actif dans un programme, les bénévoles qui ont été bien traités et respectés sont généralement de puissants alliés qui répandent la bonne parole.

L'encouragement des étudiants d'établissements secondaires et supérieurs à se charger bénévolement d'un travail pratique de développement tel que l'alphabétisation, est considéré de plus en plus sérieusement comme une combinaison utile de travail et d'études et comme un moyen de faire prendre conscience à l'étudiant des besoins de développement du pays et de sa population rurale et d'y prendre part. Le travail est aussi une composante précieuse du programme d'études : apprendre à servir les autres, et apprendre « l'humanisme appliqué ». En fait, Alec Dickson, fondateur du Service volontaire d'Outre-mer de la Grande-Bretagne et des Volontaires du service dans les collectivités

(1976) a recommandé que les étudiants universitaires passent un an de leur cycle d'études normal en service de développement pratique sur le terrain, dans leur domaine d'intérêt.

## La formation en vue du travail d'alphabétisation

Les décisions concernant la formation devraient être basées sur les responsabilités que les alphabétiseurs sont censés assumer. Ceci est vrai pour tous les travailleurs, en particulier les enseignants, qui sont la ligne de front des programmes d'alphabétisation. Certains militent en faveur d'une formation initiale d'un mois pour les enseignants, formation qui leur assurerait un terrain solide pour la préparation et l'organisation progressive des leçons et leur donnerait une bonne pratique des méthodes d'enseignement des adultes. D'autres proposent une formation initiale d'une à deux semaines avec des sessions régulières de mise à jour d'une durée d'une semaine dans des centres implantés dans les régions clés du projet et placés sous la responsabilité d'enseignants expérimentés.

La formation devrait être liée à un avancement professionnel et aux aspirations de carrière, comme il a été constaté en république du Congo. Les agents qui travaillent pour le département d'alphabétisation ont été invités à suivre un programme de formation d'un mois qui impliquerait un mois de recyclage par an, la participation à des séminaires opérationnels tous les deux ans et des études à l'étranger. Toutefois, la formation ne donnant pas de points pour l'avancement a provoqué le découragement des agents et un taux de fluctuation très élevé. Il est proposé de modifier le système des catégories d'emploi de manière à ce que ces cadres aient un statut égal à celui de leurs collègues des professions libérales et à celui des enseignants qualifiés (Congo, République du, n.d., p. 45).

Selon le rapport du Symposium international d'alphabétisation fonctionnelle (1973) les éducateurs pour adultes bien formés sont difficiles à trouver dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle. Ce rapport constate par ailleurs que la plupart des universités et des écoles d'instituteurs ne s'étaient pas préoccupées des problèmes que pose le travail d'alphabétisation ou des besoins en formation des travailleurs d'alphabétisation. Pour contribuer à combler cette lacune, l'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes (IIMAA) a produit une série de monographies pratiques pour servir d'instruments d'auto-enseignement pour la formation des agents d'alphabétisation de niveau intermédiaire dans les pays en voie de développement.

L'IIMAA a été créé en 1968 par l'UNESCO et le gouvernement iranien pour fournir de la documentation, de la recherche et des services de formation sur les méthodes, les médias, les matériels et les techniques utilisés pour l'alphabétisation des adultes. Il a été le premier à promouvoir l'échange d'information en matière d'alphabétisation et son travail mérite un soutien international permanent et plus actif, notamment dans le domaine du matériel pour la formation des agents d'alphabétisation et le matériel d'auto-instruction. Les manuels de formation recourent aux techniques d'auto-programmation et d'auto-enseignement en partant du fait que le travail d'alphabétisation est souvent une vocation solitaire où l'unique source de conseils est un livre.

Une conclusion importante s'impose, à savoir que la formation à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes doit entrer dans le cadre de la formation officielle des enseignants, de même que la préparation à l'alphabétisation en milieu rural. Jusqu'à ce jour, aucune évaluation ou étude comparative n'a été publiée sur ce que la formation à l'alphabétisation avait apporté de positif dans une classe scolaire. Du fait qu'un si grand nombre de pays en voie de développement soit en train de rendre obligatoire l'enseignement primaire, la recherche sur l'expérience des agents de l'alphabétisation pourrait être très enrichissante pour la formation des enseignants et la pédagogie.

Ceci a donné lieu dans la pratique à une période de formation initiale suivie d'une formation dans l'emploi et d'activités de direction. Le dénominateur commun est que la formation est permanente. Des études entreprises dans le cadre de plusieurs projets débouchent en général sur les recommandations suivantes en matière de formation des enseignants :

- Une formation initiale brève et intensive suivie de sessions périodiques de recyclage ;
- La pratique et utilisation de matériel pédagogique ; et

*Un futur enseignant donne une leçon sim*

• Une solide introduction aux théories et à la pratique de l'éducation des adultes comme, par exemple, les concepts de psychologie des adultes et les styles d'enseignement axés sur l'étudiant.

Cette préférence pour une formation initiale de courte durée et des sessions périodiques de perfectionnement de un jour à un jour et demi se justifie d'une part par le fait qu'il est pratique de renforcer de façon répétée les aptitudes de base et, d'autre part, parce que les enseignants ont ainsi l'occasion d'utiliser l'expérience acquise dans la classe pour leur propre apprentissage (UNESCO/PNUD, 1975). Des périodes fréquentes de formation dans l'emploi offrent la possibilité d'échanger les idées, l'information et l'expérience.

La durée de la formation initiale a varié de cinq jours à deux mois. La conclusion du Pakistan (David, 1972) est qu'un long intervalle entre la formation et l'enseignement nuisait à l'efficacité de l'enseignement. En effet, si les méthodes expérimentées pendant les stages de courte durée ne sont pas immédiatement mises en pratiques, elles sont oubliées. Par conséquent, les enseignants doivent commencer à enseigner tout de suite après leurs études pour conserver leurs aptitudes, appliquer les principes de l'éducation et se souvenir des conseils reçus.

*e cadre d'un programme de formation expérimental*

L'un des problèmes qui se pose lorsqu'on a affaire à des enseignants peu formés, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles, a été leur inaptitude ou leur réticence à tenir à jour la documentation nécessaire à l'évaluation du programme. La raison en est simple : les enseignants n'ont pas été formés à noter ces informations et n'ont pas été dûment informés de son importance. Une partie du programme de formation et des réunions professionnelles devrait être consacrée à informer les enseignants sur les objectifs du programme ainsi que la collecte des données et à s'assurer qu'ils savent comment les consigner par écrit. Les organisations de village ou de collectivité peuvent être invitées à aider l'enseignant dans cette tâche.

Des compléments à la formation en cours d'emploi tels que les manuels d'enseignement pratique mis au point en collaboration par les enseignants expérimentés et des novices ainsi que des collectes d'information contenant des conseils utiles sur des pratiques d'enseignement déterminées apportent aux enseignants une aide et un sens de la solidarité professionnelle.

La nécessité de plus en plus manifeste de l'efficacité d'une brève période de formation initiale, suivie d'activités continues de formation en cours d'emploi et d'inspection, va à l'encontre des principes traditionnels de formation fondés sur l'hypothèse que plusieurs années sont nécessaires à la préparation formelle.

Une formation initiale brève combinée à des cycles de formation est moins coûteuse qu'une formation prolongée avant l'emploi. Elle exige des services de contrôle efficaces (et soutenus par l'administration) de même que des systèmes clairement planifiés de formation en cours d'emploi ainsi que des possibilités pour les enseignants de poursuivre leurs études formelles et d'obtenir des diplômes.

La formation est un processus continu. De même que l'alphabétisation est considérée comme une étape sur la voie de l'éducation continue, le cycle court de formation est une étape vers la création d'un cadre d'enseignants jouissant d'une bonne formation.

Bien que l'on ait fait couler beaucoup d'encre à propos de la formation des enseignants d'alphabétisation, on ne sait pas grand chose des besoins en formation du personnel de direction et d'administration. En revanche, on a beacoup parlé du manque de personnel d'organisation et de recherche compétent. Actuellement, les organisateurs et les administrateurs apprennent leur métier sur le tas en coopérant avec d'autres services et dans d'autres disciplines ; ils représentent une riche source d'information dont les chercheurs devraient profiter pour déterminer les besoins en formation du personnel administratif.

La formation ne concerne pas uniquement la formation du personnel enseignant, mais toutes les personnes qui ont un rôle à jouer dans l'alphabétisation : organisateurs, planificateurs, administrateurs, bibliothécaires, etc.

> « . . . L'un des résultats importants obtenus par le PEMA a été de prouver qu'une grande variété d'aptitudes professionnelles, qui généralement ne sont pas liées à l'alphabétisation, devaient et pouvaient être mobilisées pour enrichir le travail d'alphabétisation et d'éducation des adultes en post-alphabétisation. Des spécialistes de divers domaines du développement ont dû apprendre à s'exprimer en termes compréhensibles pour les étudiants et les nouveaux

alphabétisés en leur parlant sans condescendance. Des auteurs de scénarios, des journalistes, des producteurs de radio, des graphistes ont dû évoluer dans le même sens » (UNESCO/PNUD, 1975, p. 133).

Une leçon évidente à tirer du PEMA et d'autres programmes est que les administrateurs devraient considérer leurs rapports entre eux sous l'angle d'un travail en équipe et se considérer eux-mêmes aussi bien comme des étudiants que comme des formateurs.

## Le rôle des responsables

Il ressort de la documentation disponible que l'amélioration des programmes de formation, des sessions de formation en cours d'emploi, ainsi que la qualité et la fréquence de l'aide apportée par les responsables sont tous des facteurs qui se répercutent directement sur la réussite de l'enseignant, l'intérêt des étudiants et le taux d'abandon. La nécessité d'un programme de direction constructif et bien planifié, qui a été soulignée (Gray, 1956) continue à inspirer les expériences et les évaluations concernant les programmes d'alphabétisation.

De façon générale, le système de direction a toujours constitué un casse-tête administratif. Comme Gray l'a fait remarquer (1956), la raison pourrait en être le fait que le recrutement et la formation des enseignants prennent tellement de temps que les organisations avaient peu ou pas du tout d'énergie pour suivre sérieusement la direction et l'amélioration de l'enseignement. L'Éthiopie offre l'exemple d'un pays qui a connu des difficultés en raison de services inadéquats dans ce domaine. Selon un rapport concernant le problème éthiopien, la direction aurait pu être améliorée par des mesures simples telles que la mise à la disposition du responsable d'un cheval, d'une mule ou d'une bicyclette ou bien par la réduction de son aire d'intervention. L'une des difficultés provenait de la pratique consistant à rattacher les programmes d'alphabétisation au système scolaire et à en confier l'administration aux fonctionnaires de district déjà surchargés. Lorsque cette pratique fut abandonnée en Éthiopie (et en Inde) et que des directeurs de projet furent nommés à plein temps, les services d'inspection s'en trouvèrent améliorés. Déjà, en 1956, Gray notait qu'il n'y avait « rien de nouveau » dans le fait d'avoir recours à un personnel de direction pour stimuler un effort de création et de coopération chez les enseignants pour améliorer l'enseignement. Ses suggestions sont encore valables : les programmes d'inspection devraient commencer par les besoins pratiques des enseignants ainsi qu'il a été découvert à la suite d'une étude intensive de leurs réussites et de leurs échecs et devraient comprendre des conférences qui leur seraient destinées, des démonstrations pratiques, des encouragements à résoudre leurs propres problèmes — des suggestions relatives au matériel et aux bibliothèques supplémentaires nécessaires et enfin des cours sur la manière de préparer et d'utiliser des tests informels d'aptitude. Gray constatait :

« . . . Le but ultime de ces efforts est la constitution d'un personnel intéressé par les problèmes de l'enseignement travaillant en étroite collaboration avec les responsables afin de les résoudre. Il importe de garder à l'esprit qu'une direction bien conçue n'a pas pour but

d'enrégimenter les enseignants mais plutôt de stimuler leur effort créatif » (1956, 1972, p. 267).

## Résumé

Les idées sur la manière dont les enseignants devraient être recrutés et formés varient considérablement, mais l'unanimité se fait sur deux impératifs : les enseignants devraient être acceptés par la collectivité (ou la main-d'œuvre sur les lieux du travail) et par les enseignés, et ils devraient être choisis en fonction de leur capacité — leur compétence technique ou professionnelle — pour permettre d'atteindre les objectifs du programme. Bien que les instituteurs soient considérés comme la source principale du recrutement, des évaluations indiquent qu'un personnel non professionnel et des enseignants bénévoles issus de la collectivité peuvent être aussi efficaces que des instituteurs diplômés s'ils sont formés et qu'une brève période de formation initiale suivie d'une formation continue dans l'emploi est très efficace et donne de meilleurs résultats que la formation traditionnelle et formelle.

L'évaluation de l'impact du recyclage des instituteurs sur l'alphabétisation et l'enseignement des adultes pourrait apporter un progrès sensible à l'enseignement primaire obligatoire.

## Les participants

Le recrutement et la formation des enseignants sont et restent un aspect tellement important de l'organisation de l'alphabétisation que les enseignés, avec leurs caractéristiques et leurs besoins, n'ont pas bénéficié de la même attention. La priorité accordée à l'enseignement plutôt qu'à l'apprentissage s'est néanmoins inversée après avoir été préconisée sous plusieurs formes par *Apprendre à être*, le rapport de la Commission de l'UNESCO sur le développement de l'éducation (1972). On trouve un indice de ce changement dans l'emploi de plus en plus fréquent des termes participants et étudiant préférés aux termes plus passifs d'élèves et d'auditoire-cible. Un changement de la terminologie peut être plus verbal que réel mais il n'en reflète pas moins des tentatives plus conscientes d'axer l'intérêt sur l'étudiant — personne dont le profit n'est pas facile à établir — et sur la pratique de la participation.

On s'accorde de plus en plus à reconnaître qu'une fréquentation stable et un apprentissage réussi sont liés à la manière dont les buts, le contenu et les méthodes de l'enseignement sont conçus en fonction de l'étudiant, sont liés à des besoins spécifiques et font participer les étudiants à la planification des programmes, à leur gestion et au contenu du matériel pédagogique (UNESCO/PNUD/SIPA 2, 1975).

À l'occasion d'une conférence sur les stratégies d'alphabétisation sur le développement rural donnée au Symposium international pour

*Des Indiens Uru apprenant à lire, à écrire et à compter.*

l'alphabétisation, Manzoor Ahmed a cerné un problème que l'on retrouve dans tous les rapports sur l'alphabétisation :

> « . . . Il n'est pas surprenant que nous entendions souvent ce jugement amer émaner des auteurs et des administrateurs des programmes : 'Nous avons un programme d'alphabétisation conçu en fonction des conditions de vie et des problèmes des étudiants ; nous avons des leçons et des méthodes élaborées pour le groupe, des moniteurs spécialement formés ; pourtant, les gens ne sont pas intéressés. On constate un manque de mobilisation et d'enthousiasme, un degré élevé d'abandons et une assimilation médiocre des techniques d'alphabétisation' » (Ahmed, 1975).

L'une des explications de cette situation est que les étudiants n'ont pas été associés à la préparation du programme et qu'il n'a pas été suffisamment tenu compte de leurs conditions de vie réelles ainsi que des bénéfices que pouvait représenter pour eux l'alphabétisation. Un rapport de l'UNESCO sur les résultats obtenus en matière d'alphabétisation résume le problème :

> « . . . Il est évident que les programmes d'alphabétisation doivent prendre en considération la question de savoir pourquoi les gens sont susceptibles de s'y intéresser. Des travaux de recherche ont été effectués à ce sujet dans le contexte de la conception des programmes, mais il semble probable que bien des programmes d'alphabétisation sont élaborés en fonction de ce que les adultes illettrés *devraient vouloir* et non pas de ce qu'ils veulent vraiment » (UNESCO, 1972, p. 39).

## Préparation et motivation

Les principales campagnes de masse comme celles qui se sont déroulées en Chine, en Union soviétique, à Cuba et, tout récemment en Grande-Bretagne, ont toutes été concentrées sur la préparation à la pré-alphabétisation — la création d'un climat favorable (social, psychologique et politique) où l'intérêt de l'alphabétisation est expliqué et interprété. Des campagnes de pré-alphabétisation ont été menées en Tanzanie, au Botswana et en Somalie pour faire comprendre les objectifs et les bénéfices de l'alphabétisation par rapport aux objectifs de développement, ainsi que pour orienter les gens vers l'action, le dialogue et la participation. On a fait appel à la radio, aux médias de masses, aux festivals, à la musique traditionnelle et populaire et à l'art dramatique. Lorsque les programmes d'alphabétisation sont sélectifs et expérimentaux, la possibilité de créer ce type de climat peut être limitée (UNESCO/PNUD, 1975, p. 153), mais elle existe néanmoins. D'une certaine façon, elle pourrait être plus facile à capitaliser parce que les groupes ou régions sont plus clairement définis.

La préparation d'une campagne de pré-alphabétisation exige une connaissance des participants. Les planificateurs se basent sur l'hypothèse erronée que des personnes n'ayant jamais été en contact avec l'alphabétisation ou avec la langue écrite vont y voir instantanément une solution à leurs besoins. Il y a beaucoup à dire en faveur des idées de ceux qui, travaillant sur le terrain dans le domaine du développement

rural, considèrent que la satisfaction des besoins de première nécessité — approvisionnement en eau, système d'évacuation des déchets, etc. — peut constituer une première étape dans la formation par l'alphabétisation. La recherche de solutions à ce type de problèmes est un moyen de créer un désir d'apprendre à lire et à écrire, ainsi que de mobiliser et de coordonner l'action du village ou de la région.

Des personnes motivées qui perçoivent l'intérêt que peut représenter l'alphabétisation pour elles, sont susceptibles de surmonter les nombreux obstacles que représentent les méthodes et la pédagogie (Ahmed, 1975; Oxenham, 1975). Les individus qui ressentent le besoin de s'alphabétiser acceptent de se plier à la discipline d'une méthode qu'elle qu'en soit la forme — alphabétisation fonctionnelle, alphabétisation orientée vers le travail ou de base. Mais cela ne signifie pas, comme semblent en inférer certains programmes d'alphabétisation, qu'un maître compétent et un nombre suffisant de manuels peuvent motiver une classe à apprendre. Des études concernant des programmes plus anciens de la Société pakistanaise d'éducation élémentaire des adultes (Rainsberry, 1974) sont parvenues à la conclusion que les enseignés devaient avoir eu un minimum de contact avec la langue écrite, ressentir le besoin de lire ou avoir entendu parler d'autres analphabètes ayant réussi grâce à l'alphabétisation, avant de s'atteler eux-mêmes à la longue tâche de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La motivation préalable repose sur la compréhension préalable de la part de l'étudiant des buts et des objectifs des cours auxquels il assiste.

L'évaluation du projet Isfahan en Iran (Bazany, 1973) a fait ressortir une relation étroite entre le contact antérieur d'une personne avec l'éducation « qu'elle qu'en ait été la durée » et son désir de s'inscrire à un cours d'alphabétisation fonctionnelle. Cet aspect était particulièrement marqué chez les femmes : il est deux fois plus probable de voir une femme sachant déjà lire et écrire vouloir participer à un programme qu'une femme illettrée. Quelles sont les motivations de la première? Apprendre à lire et à écrire et acquérir une formation professionnelle. Autant les hommes que les femmes lient étroitement ces deux objectifs, mais l'alphabétisation par elle-même est un peu plus souvent mentionnée que le seul désir de formation professionnelle.

L'attitude de l'étudiant envers l'écriture influe également sur la motivation, comme l'a montré le cas de l'Iran où l'écriture était réservée à certaines castes et restait un mystère pour les masses. Furter a souligné les difficultés culturelles inhérentes à la création d'un climat positif pour l'alphabétisation :

> « . . . Les caractéristiques culturelles expliquent pourquoi, même aujourd'hui, les illettrés ne sont pas gênés par leur analphabétisme à condition qu'ils aient un intermédiaire sous la main. . . de là les réactions des paysans du nord de l'Iran qui avaient été invités à payer pour apprendre à lire et à écrire. Dans leur esprit, l'analphabétisme ne les concernait pas; il concernait quelqu'un d'autre. La vaste gamme des fonctions culturelles de l'alphabétisation empêche, par ailleurs, les illettrés de voir qu'elle a une relation étroite avec l'exercice d'un métier . . .
>
> Les techniques agricoles traditionnelles peuvent encore être considérablement améliorées sans l'intervention de l'alphabétisation, mais ce ne sera probablement pas le cas en ce qui concerne les

techniques modernes. L'importance de l'alphabétisation est incontestée dans les zones urbaines où la densité de la population et la complexité des relations humaines rendent les échanges et, par voie de conséquence la communication par la parole, quelque peu incertains. C'est à ce niveau que l'écriture devient un médium nécessaire. Au fur et à mesure que les différences entre les milieux urbains et ruraux s'estompent l'analphabétisme sera reconnu comme faisant problème » (Furter, 1973, p. 9).

La motivation est influencée par la dynamique du groupe, par exemple celui des pairs, des chefs de collectivité et, pour ce qui est des femmes, souvent des belles-mères. Généralement un programme a plus de chance d'être accepté — et donc réussi — lorsque sa planification implique les comités de village ou les groupes sociaux autochtones. Le néophyte a besoin d'aide et d'encouragement, ce qui peut lui être donné par un sentiment de solidarité avec d'autres. Un rapport sur la campagne birmane d'éducation des adultes (Birmanie, 1976) déclarait que la première pierre d'achoppement à laquelle se sont heurtés les comités locaux d'alphabétisation était le sentiment des adultes qu'ils étaient trop vieux pour apprendre. Ce type de barrière psychologique n'est généralement pas pris suffisamment en considération dans les rapports relatifs aux programmes d'alphabétisation. Le fait qu'un grand nombre de gens s'inscrivent à des cours d'alphabétisation semble occulter le besoin de comprendre clairement les craintes et les appréhensions qui freinent aussi bien le désir de s'inscrire que celui de continuer.

Un important projet de recherche, testé sur le terrain en 1976, a été consacré à l'étude de l'apprentissage informel d'adultes en relation avec les pratiques d'hygiène inculquées dans deux collectivités rurales et à Sri Lanka. Cette étude fournit de nouvelles données pour la compréhension des attitudes et des motivations (Amaratunga, 1977).

Les conclusions de la recherche indiquaient que l'alphabétisation et les différents niveaux d'instruction des villages n'étaient pas en rapport avec leur adoption de nouvelles pratiques. Les analphabètes étaient potentiellement aussi capables de prendre part à des projets d'éducation non formelle que des individus ayant un niveau d'instruction et d'alphabétisme plus élevé.

Il est apparu que le fatalisme était le facteur personnel le plus déterminant s'opposant à l'adoption de nouvelles pratiques par la population rurale adulte. Puisque le fatalisme et un sentiment d'impuissance à contrôler sa propre vie sont supposés être le lot universel des groupes opprimés, tels que les paysans et les femmes, l'éducation des adultes devrait être orientée vers la recherche de nouveaux moyens de contrer son influence inhibitrice.

Les données fournies par l'étude des pratiques d'hygiène indiquaient qu'il n'y avait pas nécessairement corrélation entre la manière dont le villageois s'adressait aux habitants influents du village et sa participation au programme éducatif en matière d'hygiène. En d'autres termes, les personnalités influentes locales ou les « maîtres à penser » apparents n'influençaient pas l'attitude des villageois. L'étude confirmait le besoin de déterminer les systèmes indigènes de connaissance, notamment les méthodes de transfert de l'information et les techniques non formelles.

Les raisons pour lesquelles les gens souhaitent apprendre à lire et à écrire sont nombreuses et on ne sait pas grand chose des événements

ou des caractéristiques qui révèlent ou produisent le désir de s'inscrire à des cours d'alphabétisation et de les suivre. Les jeunes parents sont des étudiants potentiels dans la mesure où ils sont intéressés par la puériculture, l'hygiène, la nutrition et qu'ils ont le désir d'avoir des enfants éduqués. La collectivité peut être prête pour un nouveau système d'adduction d'eau dont la construction peut susciter l'organisation de cours d'alphabétisation. Le rapport d'un séminaire sur l'organisation bénévole d'alphabétisation en Inde (Shrivastava, 1976) conclut que des meilleurs résultats sont obtenus dans des régions en cours de modernisation où la société traverse une phase de transition ou là où le gouvernement a planifié des programmes de développement. Par exemple, lorsque Gezira, Soudan (Sammak, 1973), fut désignée comme zone de développement, la mise en œuvre d'un projet d'alphabétisation fonctionnelle fut un moyen naturel de pourvoir les nouvelles zones urbanisées en personnel formé dont elles avaient grand besoin.

La mobilité géographique entre la vie rurale et la vie urbaine crée elle aussi des besoins en alphabétisation. La réforme politique et civique, telle que la loi sur la réforme de l'enseignement au Pérou (Buttedahl, 1976) peut agir comme motivation. Des raisons morales, telles qu'elles sont exposées dans la culture islamique et arabe peuvent également favoriser l'alphabétisation et peuvent inspirer éventuellement le contenu du programme (ASFEC, 1975).

Dans une étude quantitative effectuée dans un centre d'Arabie Saoudite (Hamidi, 1975), il est apparu que la religion était l'un des facteurs de motivation les plus significatifs d'alphabétisation. Si les enseignants et les administrateurs s'accordaient sur d'autres facteurs définis par les enseignés, ils n'assignaient pas, à tort, un rôle aussi important à la religion. Selon cette étude, les principaux moteurs dans l'éducation de base et les programmes de recrutement étaient les suivants :

- Éducation en vue d'un perfectionnement individuel ;
- Rédaction et lecture de leur correspondance personnelle ;
- Religion ;
- Sécurité et besoins quotidiens ;
- Position sociale et prestige ; et
- Profession et finances.

L'aide nationale contribue à faire accepter un programme au niveau de la collectivité, notamment lorsqu'il est administré par un organisme non gouvernemental. Au Punjab, des fonctionnaires locaux hésitaient à donner leur appui à un programme qui n'avait pas été lancé par des fonctionnaires du gouvernement national par peur de perdre les postes auxquels ils avaient été nommés. Lorsque le gouvernement du Pakistan exigea que le directeur du programme de la Société (organisme indépendant reconnu par le ministère des Affaires sociales du Punjab) prenne la direction des programmes nationaux d'alphabétisation dans le cadre du Programme populaire du travail, les gens de tous les niveaux lui apportèrent immédiatement leur soutien et de nombreuses demandes de programmes de la Société d'éducation de base des adultes furent sollicitées par les villages.

De même, la Guinée et, jusqu'à un certain point l'Algérie et la République unie de Tanzanie, ont encouragé une certaine participation

des étudiants à la gestion, si ce n'est à la planification des projets d'alphabétisation. Des comités furent élus dans les zones couvertes par le programme lorsque les cours d'alphabétisation furent organisés (UNESCO/PNUD, 1976, p. 146). Des comités de classe décidèrent des mesures disciplinaires, des dépenses des fonds issus des parcelles expérimentales et des horaires de classe. De la même manière, au Punjab, la participation aux cours a augmenté lorsque les participants se sont vus confier la responsabilité de décider de détails tels que le lieu où se tient le cours, les heures des réunions, etc.

Au Mali (Dumont, 1973), le personnel d'alphabétisation rencontrait les autorités villageoises avec lesquelles il convenait de certains impératifs avant d'installer un centre d'alphabétisation. Le village formait alors un comité d'alphabétisation, composé en général du chef du village, de deux conseillers, d'un représentant des femmes et des jeunes, de l'agent agricole et de l'infirmier. Le comité était chargé de trouver des villageois instruits pouvant agir en tant qu'organisateurs et capables d'être formés à diriger les cours, ainsi que de recruter au moins quarante hommes et femmes pour participer à ceux-ci.

Au Bangladesh une recherche extrêmement intéressante menée dans six centres d'alphabétisation d'adultes sur les motivations concernant l'alphabétisation a montré que la principale raison qu'ont les adultes de s'alphabétiser réside dans l'aspect fonctionnel des connaissances acquises. Parmi d'autres motifs cités on peut mentionner l'emploi, la place dans la communauté, la possibilité d'écrire des lettres et celle de lire des livres (Adult Literacy Motivation, une enquête sur l'éducation des Adultes au Bangladesh menée par la Fondation pour la recherche sur la planification de l'éducation et le développement et publiée en coopération avec l'UNESCO, 1979).

## Sélection des participants

Le type d'approche (sélective, de masse ou combinée) dépend d'une décision politique et économique. Il y a peu de travaux de recherche spécifique et comparative sur les résultats réels et les facteurs d'assiduité qui sont liés, par exemple, à la décision de mettre en œuvre des programmes sélectifs nécessitant soit une organisation, soit une coordination relativement complexe entre plusieurs organismes gouvernementaux ou non s'occupant d'alphabétisation ou, au contraire, de mener à bien des programmes sélectifs où l'enseignement est basé sur des caractéristiques ou des métiers communs et qui requièrent une organisation moins complexe.

Les programmes d'alphabétisation et/ou orientés sur le travail sont sélectifs par leur nature même. La plupart des programmes de grande envergure tels que ceux du PEMA, ont été d'abord centrés sur le secteur agricole (86 % dont une certaine quantité est consacrée à des activités liées à la moisson), encore que 9 % soit consacré au secteur social comprenant les services, les activités domestiques, l'éducation pour la santé et les activités destinées aux femmes, 3,6 % au secteur industriel et 1,4 % au secteur des arts et métiers (UNESCO/PNUD/SIPA-2, 1975, p. 3).

Au Brésil, il a été décidé de commencer par les villes où de nombreuses personnes pouvaient être atteintes. Israël a décidé de com-

mencer par les endroits où l'analphabétisme était le plus répandu plutôt que dans les villes où son pourcentage n'était pas élevé. Une enquête menée dans le pays fit ressortir l'existence de 42 centres où l'analphabétisme dépassait 70 % et c'est donc dans ces zones que les efforts furent concentrés (Navon, 1966).

Le choix des groupes-cibles, à l'intérieur des régions, s'est soldé parfois par un échec quand les autres groupes se sentaient lésés et se montraient hostiles au programme. C'est ce qui s'est produit au Punjab pour les premiers projets-pilotes de la Société d'éducation de base des adultes (SEBA). L'exclusion de certains groupes avait créé des problèmes sociaux peu apparents mais néanmoins sérieux au point de provoquer des dissensions dans le village et dans les cours d'alphabétisation. Le personnel chargé de la mise en œuvre du projet se rendit compte que des pressions subtiles étaient exercées sur les adultes qui assistaient au cours, et qui entraînaient un niveau d'abandon élevé. De même, la SEBA se heurta à une opposition lorsqu'elle planifia un projet-pilote centré sur les adolescents de dix à quatorze ans. Les chefs de village insistaient pour que l'on accepte les adultes au cours, tout en sachant que ces cours avaient pour but de tester un matériel destiné à des jeunes. Mais ils ne voyaient pas de raisons d'exclure certains et de donner la préférence à d'autres (Rainsberry, 1974).

## Effectifs des classes et abandons

Aucune évaluation n'a encore établi clairement la façon dont l'étudiant réagit à l'importance de sa classe et les raisons des abandons. L'effectif habituel d'une classe est de 35 à 40 personnes et il est probablement déterminé par les contraintes imposées par le nombre des enseignants disponibles. Des études indiquent que le rapport enseignant-étudiant importe peu à moins qu'il soit bien inférieur à 1 pour 15 (c'est pour cette raison que lors de la campagne cubaine, on a essayé de maintenir un rapport de 1 pour 7 — UNESCO/PNUD, 1975).

Les rapports d'évaluation établissent rarement une corrélation entre les résultats obtenus par les étudiants et leur nombre dans les classes, du fait, peut-être, que beaucoup d'étudiants abandonnent (50 % en moyenne) et que les effectifs deviennent insuffisants. De fait, il arrive que le grand nombre d'inscriptions du début soit calculé en fonction d'un taux élevé d'abandons. S'il est vrai que les effectifs des classes sont un problème brûlant dans les systèmes scolaires de la plupart des pays industrialisés, la valeur d'un rapport enseignant-élève faible n'a pas été déterminée. D'après les documents les plus dignes de foi, l'effectif d'une classe doit être inférieur à 15 pour avoir des effets positifs sur la qualité de l'enseignement.

La Société pakistanaise d'éducation de base des adultes s'efforce de maintenir une norme de dix étudiants par classe, avec 16,5 % d'abandon en moyenne, contre 23,5 % pour les classes de 11 à 15 adultes et 35,8 % pour les classes de 16 à 22 adultes (Rainsberry, 1974). Cet effectif optimum permet un contrôle efficace, ce qui réduit considérablement le nombre des abandons. Il semble que le contrôle favorise l'amélioration de la qualité du travail de l'enseignant, laquelle se répercute à son tour sur la qualité de l'apprentissage.

Dans la plupart des programmes d'alphabétisation, le taux moyen d'abandons a été de 50 % et plus. Il est difficile d'évaluer combien d'étudiants assidus fréquentent les cours jusqu'à la fin car les chiffres cités sont extrêmement variables. Les récoltes saisonnières et les conditions climatiques extrêmes sont la cause la plus évidente d'une baisse périodique des effectifs. Les étudiants mariés sont moins enclins à abandonner les cours, mais leurs responsabilités familiales affectent leur assiduité (UNESCO/PNUD, 1976). La mise en œuvre des programmes est retardée par une mauvaise distribution des manuels et du matériel pédagogique et les programmes à démarrage trop lent sont fréquentés de manière irrégulière, comme cela a été le cas en Éthiopie.

Le taux d'abandon a peut-être été surestimé en tant que critère d'évaluation des programmes d'alphabétisation. Les adultes sont libres de se retirer si le programme ne répond pas à leurs besoins ou commence à interférer avec des activités qu'ils jugent plus importantes.

D'après l'évaluation critique du PEMA, ou bien un programme d'alphabétisation n'a pas été perçu comme adéquat, ou bien qu'il n'était réellement pas en mesure de rivaliser avec d'autres priorités.

> « . . . Quoi qu'il en soit, l'expérience acquise par la mise en œuvre du PEMA ne semble pas offrir un ensemble clair de mesures pratiques aux organisateurs de l'alphabétisation qui assuraient un taux de participation plus satisfaisant. Peut-être s'agit-il moins, en fait, de prendre des mesures pratiques que de créer un climat psychologique (et, partant, politique) favorable. En outre, on pourrait considérer que la dimension sélective et expérimentale du programme a limité ses possibilités de créer un tel climat ».

La plupart des évaluations et des descriptions de programmes d'alphabétisation se réfèrent aux participants uniquement au moyen de tableaux quantitatifs, de statistiques et de pourcentages; il est rare qu'une évaluation fasse état des sentiments des étudiants et de leur vie tandis qu'ils apprennent à lire et à écrire. C'est en Tanzanie, en 1977 (Kassam, 1977, p. 11), que fut entreprise l'une des rares enquêtes centrées sur l'étudiant.

> « . . . Juger de la réussite de l'alphabétisation des gens simplement comme d'une affaire 'technique' en se basant essentiellement sur des méthodes quantitatives et statistiques, c'est partir de l'hypothèse implicite, que les qualités complexes du vécu humain peuvent être correctement mesurées sous forme de statistiques abondantes et savamment comparées dans des tableaux chiffrés » (Kassam, 1977, p. 11).

Des adultes tanzaniens qui venaient d'apprendre à lire et à écrire ont été interrogés et leurs réponses ont montré que l'alphabétisation avait un impact fortement positif sur la qualité de la vie de la plupart, si ce n'est de la totalité des gens. Ils avaient appris à lire et à écrire dans divers manuels d'alphabétisation fonctionnelle et non par les méthodes psychosociales associées à Paulo Freire.

> « . . . Ils se sont libérés de leur ancienne condition de marginalité, d'aliénation et de peur, ils ont davantage confiance en eux-mêmes et ont acquis de l'autorité ainsi que la conscience de leur

personnalité, ils sont devenus politiquement conscients et ont reconquis toute leur dignité humaine. Ils ne peuvent plus être exploités et humiliés comme ils l'étaient auparavant, ils sont autonomes à bien des égards, ils se considèrent maintenant comme des sujets actifs et non plus comme des objets qu'on manipule, et ils ont commencé à démystifier la réalité sociale (Kassam, 1977, p. 17).

Le rapport du PEMA a présenté un profil statistique de l'étudiant en alphabétisation type : le groupe d'âge visé par la plupart des programmes allait de 15 à 35 ans; c'était donc le groupe le plus productif de la population.

L'évaluation selon laquelle 55 % de tous les inscrits au PEMA étaient des femmes s'expliquait par leur importance dans l'agriculture, mais ce chiffre demande à être beaucoup mieux expliqué et étayé par de la documentation. La majorité des illettrés sont des femmes, qui ont de longues journées de travail et qui, dans bien des cas, ne sont pas encouragées à s'instruire. Il est évident que l'on ne peut établir le profil des participants si on ne se penche pas sur les problèmes et les conditions de vie des femmes analphabètes.

« . . . Nous avons le sentiment que n'importe quel pays s'intéressera plutôt aux paysans sans terres, au prolétariat urbain, aux cultivateurs dont l'insatisfaction fondamentale pourrait créer des troubles sociaux, qu'aux femmes qui ont été élevées plus pour se soumettre que pour se plaindre » (UNESCO/PNUD, p. 163).

La rhétorique de l'élimination du « fléau » de l'analphabétisme et l'intensification des efforts au cours de la dernière décennie ont été impressionnantes. Ce qui l'a été beaucoup moins, c'est l'attention accordée à l'amélioration de la condition sociale, économique et juridique des femmes. Une grande partie de la documentation sur l'indifférence dont souffre la moitié de la population du globe est due à l'Année internationale des femmes (1975). Il est encore difficile d'accéder à cette documentation qui n'a d'ailleurs pas été groupée sous une forme maniable et analysée par sujets.

Les rapports du PEMA par pays ont donné peu de renseignements sur le rôle des femmes dans les programmes d'alphabétisation fonctionnelle (comme enseignante ou comme participante), sur l'intensité des efforts faits pour mobiliser les femmes comme participantes ou sur le fait que les programmes étaient conçus ou non en fonction des besoins occupationnels des femmes comme par exemple, dans de nombreux pays africains dans les domaines du marketing et de la distribution. Bien que les femmes constituent plus de la moitié des participants aux programmes du secteur agricole, « l'équité n'a pas été délibérément recherchée », déclarait l'évaluation critique du PEMA qui poursuivait :

« . . . Puisque les programmes professionnels étaient ouverts aux femmes et puisque celles-ci jouent un rôle important dans l'agriculture de nombreux pays du PEMA, le fait qu'elles représentaient environ 55 % de tous les inscrits au programme pourrait souligner le profil économiquement fonctionnel des étudiants encore que dans bien des cas aucun autre cours ne leur ait été proposé. Les chiffres concernant la participation féminine semblent toutefois traduire une plus grande équité que les autres formes d'éducation dans les pays

du PEMA (par exemple le système scolaire) où le nombre d'hommes inscrits est beaucoup plus élevé que celui des femmes. Cette équité n'est pas le résultat d'un effort délibéré du PEMA » (UNESCO/ PNUD, 1976, p. 62).

Les 55 % de participation féminine sont un pourcentage très faible si on le compare au nombre de femmes illettrées et au nombre de femmes qui dans bien des pays, prennent en charge la plus grande partie des travaux agricoles.

D'autres descriptions du travail d'alphabétisation avec les femmes concordent sur trois lacunes fondamentales :

- Manque d'un climat favorable au progrès de la femme dans la société en général et dans la collectivité locale en particulier, la force de la tradition militant contre l'instruction des femmes ;
- Manque de femmes instruites capables d'enseigner et de femmes formées à assumer la direction du travail sur le terrain et de l'éducation des adultes, notamment dans les zones rurales ; et
- Manque de matériel pédagogique s'inspirant des problèmes et des intérêts des femmes.

Si l'on ne s'attaque pas simultanément à ces trois problèmes, l'éducation des femmes restera dans l'impasse. Cette situation est analogue à celle qui caractérise le travail de planning familial en Inde, où sont nécessaires :

- Un bon programme de propagande pour créer un climat favorable ;
- La neutralisation de l'opposition masculine de manière à ce que les hommes cessent d'être un facteur d'inhibition ;
- L'emploi de médecins femmes.

Selon l'ancien chef de la Direction indienne de l'éducation des adultes, Madame S. Doraiswami, l'expérience d'alphabétisation fonctionnelle des agriculteurs indiens a permis d'établir les stratégies nécessaires au progrès éducatif et à la participation socio-économique des femmes (Doraiswami, 1975). L'acquisition d'une instruction formelle ne prépare pas les femmes à participer à l'aspect socio-économique du développement national ; en conséquence, l'éducation des femmes à tous les niveaux doit être plus énergiquement orientée vers des questions économiques et sociales. La société, elle aussi, a besoin d'être éduquée à recevoir de la femme, sur un pied d'égalité, des contributions socio-économiques.

Le fait de travailler exclusivement avec des groupes de femmes peut ne pas se traduire par des effets positifs. Toute stratégie visant à promouvoir l'éducation des femmes doit nécessairement comporter simultanément un programme énergique d'éducation de la société — et en particulier des hommes — sur la nécessité de l'éducation des femmes et sur le rôle de celles-ci dans la société.

Néanmoins il est souvent indispensable d'établir des programmes séparés et bien définis pour améliorer la situation économique des femmes et leurs aptitudes professionnelles.

Des études ont montré que le nombre de femmes participant à des programmes éducatifs est directement fonction du nombre d'ouvrières

*Actuellement la plupart des programmes d'éducation pour les femmes sont centrés sur le crochet, le tricot, etc. plutôt que sur des aptitudes pouvant ouvrir l'accès à l'emploi.*

instruites dans une localité. Ce fait souligne l'importance d'une réorientation et d'une revalorisation continues des travailleuses rurales qui, en dépit d'un niveau d'instruction et de compétence professionnelle généralement bas, servent de modèle et sont imitées par les autres étudiantes.

Tout effort d'envergure entrepris pour l'éducation des femmes doit être fondé sur les possibilités d'emploi et les aptitudes pouvant ouvrir l'accès à l'emploi. Actuellement, le contenu des programmes est basé sur les connaissances pour tenir une maison, élever des enfants, coudre, broder et acquérir certaines notions d'éducation civique. Bien que ces compétences puissent servir de point de départ, elles ne suffisent pas à donner la confiance nécessaire pour résoudre des problèmes généraux et participer au développement économique et social.

## Programmes intégrés pour les femmes

Les programmes qui comprennent l'alphabétisation, l'éducation fonctionnelle (non formelle) et la formation aux rôles de responsabilité pour les femmes des campagnes apparaissent comme un problème prioritaire dans de nombreux pays. Les programmes intégrés — par

exemple l'alphabétisation combinée avec l'hygiène et la puériculture — requièrent une formation plus longue que les programmes ayant un centre d'intérêt unique, ainsi que l'a montré avec force un projet mis en œuvre dans le district d'Andhra Pradesh en Inde en 1972. L'objectif du projet était de déterminer quelles étaient les méthodes d'accouchement les plus efficaces et de diffuser ensuite un ensemble de connaissances et de savoir-faire concernant la santé de la mère et de l'enfant. Intitulé éducation non formelle pour les femmes rurales : un projet expérimental pour le développement du jeune enfant, il a été patronné par l'UNICEF avec le concours du gouvernement de l'Inde et mis en œuvre par le Conseil pour le développement social. Il est instructif de résumer la conception et les résultats du projet. Il y avait quatre groupes expérimentaux. Le premier suivit un programme de formation aux techniques de l'alphabétisation fonctionnelle — lecture, écriture et mathématiques — avec un contenu axé sur les problèmes de santé, de nutrition, d'éducation et de planification familiale. La formation fut dispensée par un enseignement en salle de classe d'une à deux heures par jour, six soirs par semaine ; le second groupe reçut un enseignement sur les soins médicaux pré et post-nataux, les rations alimentaires quotidiennes, la santé, la nutrition et la planification familiale ; le troisième groupe suivit une combinaison de cours d'alphabétisation fonctionnelle et d'exercices d'instructions et de services portant sur les soins à donner à la mère et à l'enfant, et le dernier groupe fut un groupe témoin qui bénéficia seulement des services et programmes gouvernementaux déjà existants sur la santé et le planning familial.

Les chercheurs s'attendaient à ce que ce soit le groupe 3, où étaient combinés l'alphabétisation et l'éducation et services relatifs aux soins à la mère et à l'enfant, qui apporterait le plus de connaissances et susciterait l'adoption de nouvelles pratiques. Mais il n'en fut rien. Les résultats ont montré que le groupe 2 a obtenu les plus grands progrès en matière d'acquisition des connaissances et des pratiques concernant l'hygiène de la mère et de l'enfant ; seul le groupe 1 atteignit un stade d'alphabétisation suffisant pour assurer le maintien de la capacité de lire et d'écrire ; le groupe 3 apprit moins en matière d'hygiène de la mère et de l'enfant que le groupe 2 et moins, dans le domaine de l'alphabétisation, que le groupe 1.

## Formation des femmes rurales

Prodipto Roy, l'un des directeurs du projet indien concernant l'hygiène de la mère et de l'enfant, a cerné un problème critique dans l'éducation des femmes, à savoir le manque de femmes aptes à prendre des responsabilités dans les régions rurales.

> « . . . L'un des principaux problèmes sociologiques qui empêche la progression de tout programme de développement conçu pour les femmes des campagnes consiste en la difficulté de trouver des femmes instruites qui soient disposées et capables de travailler efficacement dans un milieu villageois. L'incompatibilité sociale est réciproque. Les jeunes filles qui ont passé le diplôme de fin d'études

secondaires et suivi deux années d'école d'infirmières, ont psychologiquement abandonné le village. Dans l'optique de celui-ci, il n'y a pas de position sociale pour une jeune fille instruite — particulièrement si elle est célibataire — qui vit seule » (Roy, 1975, p. 5).

Pour résoudre ce problème, le gouvernement indien a institué une politique consistant à recruter des villageoises mariées, à les former et à les envoyer au village. Il a proposé aux femmes mariées ayant suivi une instruction de six années un cycle d'études de deux ans comprenant un enseignement classique, une formation aux aptitudes ménagères et d'animation et leur a donné l'équivalence de la dixième année de scolarité. Les cours ont eu lieu dans les centres ruraux et les diplômées ont, dans de nombreux cas, assumé la direction de l'éducation des femmes.

L'Union communale salvadorienne au Salvador, organisation coopérative de paysans, tenta un autre moyen de combler le fossé qui existe entre les hommes et les femmes pour les postes de responsabilité. Le programme pour les femmes comprenait l'hygiène, le planning familial, l'alphabétisation et les techniques nécessaires pour créer des coopératives et des organisations diverses (Clason, 1975). Il faisait appel à des femmes de la collectivité n'ayant pas encore reçu de formation mais qui, avec une éducation de base, purent commencer à planifier et coordonner leurs propres programmes et à former les autres femmes à en faire autant. Le programme s'inspirait de l'expérience du projet équatorien administré par une équipe nationale placée sous l'autorité du ministère de l'Éducation et assistée par le Centre international pour l'éducation, Université de Massachussets. Dans le projet de l'Équateur (Clason, 1975), les leaders féminins avaient pris la responsabilité du processus d'apprentissage ainsi que des projets de développement de la communauté comportant la création de coopératives de femmes dans les collectivités.

Une autre approche a été adoptée par l'Union des femmes de Tanzanie (UWT), affiliée à un parti politique du pays. L'UWT ouvrit son propre établissement pour la formation des femmes : le Centre de formation des responsables Rungemba, où elles suivaient une formation de trois mois puis retournaient dans leurs villages pour former les autres, organiser des groupes de femmes et les faire bénéficier de leurs connaissances. La plupart des participantes avaient reçu une instruction primaire. Les cours étaient financés par le gouvernement et par l'UNICEF et quelque 120 femmes en bénéficiaient tous les ans. Actuellement, plusieurs autres centres forment les femmes des campagnes à des rôles de dirigeants et on espère que bientôt chaque district aura son propre centre. L'UWT est la seule organisation nationale créée pour s'occuper de la promotion sociale et économique des femmes rurales (Kokuhirwa, 1975).

Les rapports sur les grands projets ayant trait à l'alphabétisation des femmes dans les pays en voie de développement n'ont pas encore été établis, de telle sorte que les expériences acquises dans la formation des femmes pour des rôles de direction n'ont pas pu encore être largement diffusées.

## Résumé

Il n'existe pas d'ensembles de recettes qui garantissent que les gens vont s'inscrire à des cours d'alphabétisation, les suivre avec assiduité et continuer à appliquer ce qu'ils ont appris tout au long de leur vie ; ce qui est toutefois évident, c'est l'importance d'une ambiance favorable. En outre, l'assiduité des participants et la qualité des résultats obtenus semblent être liés au fait que les buts, les contenus et les méthodes du programme sont centrés sur les besoins et la participation de l'étudiant.

Souvent, les adultes recherchent des informations pratiques et des techniques leur permettant d'améliorer leur niveau économique et leur position sociale en même temps que leur niveau d'alphabétisme, mais une personne qui veut vraiment apprendre à lire et à écrire s'inscrira, que le programme soit fonctionnel, orienté sur le travail ou purement éducatif au sens formel du terme.

Comment susciter et maintenir un tel désir pose un problème qui n'a pas été résolu à ce jour par les planificateurs ; toutefois, les réponses semblent pouvoir être trouvées dans des expériences d'alphabétisation plus anciennes et positives, dans des événements importants pour la personne ou la collectivité (le fait d'avoir un enfant, pour l'adduction d'eau potable, ou la mise en œuvre de projets de modernisation) ou encore dans les groupes d'aînés et dans le soutien de la collectivité. Une chose est certaine : la motivation précédant l'alphabétisation dépasse les simples campagnes publicitaires et est déterminée par le type des participants-cibles.

Les études de l'impact des effectifs d'une classe sur la motivation de l'étudiant n'ont pas été concluantes mais l'expérience de certains pays indique que le rapport enseignant-enseigné a peu d'importance sauf s'il est bien en dessous de 1/15.

Même le taux d'abandons ne reflète pas obligatoirement la motivation. Des adultes peuvent abandonner un cours donné pour des raisons personnelles ou professionnelles sans pour autant souhaiter abandonner l'alphabétisation elle-même. Ceci laisse penser qu'il faudrait lancer des programmes récurrents auxquels ceux qui ont apparemment abandonné pourraient se réinscrire.

Un moyen de motiver les gens est l'établissement de modèles de réussite, denrée rare dans bien des zones rurales, surtout chez les femmes. Tout le monde s'accorde à penser que les programmes féminins devraient être de grande envergure — visant 80 % des personnes en âge de travailler — et s'adresser à leur besoin d'acquérir des aptitudes leur permettant de se présenter sur le marché de l'emploi. Des programmes visant à former les femmes rurales à des rôles dirigeants dans leurs collectivités, qu'il s'agisse d'enseignement, d'organisation ou de collecte de matériels intéressant directement les femmes sont indispensables à l'éducation de celles-ci et requièrent l'aide substantielle des gouvernements et des collectivités concernées.

## Programme d'études, contenu et méthodes

Les planificateurs de l'alphabétisation reconnaissent aujourd'hui que le programme d'études, le contenu et les méthodes, lorsqu'ils sont choisis soigneusement, peuvent contribuer à motiver les étudiants. Autrefois, l'alphabétisation était davantage orientée vers les techniques de base de la lecture et de l'écriture que vers l'utilité du message, bien que les premiers manuels aient reflété les valeurs et les attitudes de leurs auteurs. Dans les pays où les campagnes d'alphabétisation font partie d'une révolution sociale et culturelle, le contenu de l'enseignement a un élément idéologique et les programmes d'alphabétisation véhiculent des idées nouvelles sur la façon d'éduquer, de mobiliser et de former la population en vue d'objectifs politiques.

Au cours de la dernière décennie, et particulièrement dans le cadre du PEMA, la formation professionnelle et technique a été de plus en plus intégrée à l'alphabétisation proprement dite et un effort considérable a été consenti en vue d'établir un équilibre entre les techniques professionnelles et les techniques d'alphabétisation dans le contenu des programmes d'études. Un document établi par l'UNESCO en 1972 déclarait que c'était une tâche difficile pour le PEMA.

Selon l'évaluation du PEMA,

> « . . . Des efforts ont été tentés pour réaliser notamment deux types d'intégration : l'intégration de la lecture, l'écriture et le calcul d'une part, et, par ailleurs, d'autres disciplines de caractère plus professionnel, et aussi une intégration entre les aspects théoriques et pratiques de la matière enseignée. L'élargissement systématique des programmes d'alphabétisation de manière à y inclure, outre les trois techniques de base, d'autres matières professionnelles constitue une importante innovation du PEMA. À cet égard, l'équilibre entre les deux aspects de l'enseignement variait considérablement d'un projet à l'autre » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 160).

Le rapport sur la Préparation de matériel pédagogique centré sur les problèmes (Inde, Gouvernement de, 1974) destiné au programme d'alphabétisation fonctionnelle des agriculteurs en Inde reconnaissait la difficulté qu'il y a à assortir les objectifs fonctionnels et les objectifs pédagogiques. L'essence du problème, si l'on en croit le rapport, est qu'il faut s'assurer que la composante éducative générale soit aussi adaptée aux besoins et aussi concrète que la composante pratique ou technique. Le rapport décrivait le programme d'études non pas comme un recueil de thèmes généraux, mais comme « un itinéraire pour un voyage » menant à la solution de problèmes pratiques et à l'atteinte d'objectifs déterminés.

Le voyage n'est pas toujours aussi dénué de détours que l'itinéraire théorique le suggère. Les évaluations faites en Iran, en Tanzanie et en

Éthiopie, par exemple, ont montré que dans bien des cas les participants réagissaient mieux à la composante professionnelle et pratique d'un cours et l'apprenaient plus vite. L'élément professionnel ou agricole est familier et peut souvent faire l'objet d'une démonstration, tandis qu'apprendre à lire et à écrire représente une tâche nouvelle dont l'application n'est pas toujours immédiatement saisie.

L'évaluation de l'expérience iranienne en matière d'alphabétisation fonctionnelle des adultes fait ressortir qu'il y avait certains avantages à lancer une opération massive d'alphabétisation avant d'introduire les éléments professionnels, et d'autres programmes sont arrivés à la même conclusion, établissant que ceux qui venaient d'apprendre à lire et à écrire tiraient davantage profit de la formation professionnelle que ceux de leurs camarades qui luttaient pour acquérir simultanément l'art de lire et d'écrire et les aptitudes professionnelles. Au Kenya, les évaluateurs ont constaté que le triple objectif d'enseigner l'agriculture, la gestion du foyer, la lecture et l'écriture (plus le Swahili normalisé) était trop ambitieux; ils n'arrivaient toutefois pas à déterminer si ce qui péchait étaient les horaires ou le programme d'études.

L'enseignement de l'alphabétisation fonctionnelle par le biais d'un programme intégré dure au moins deux ans, en particulier si les étudiants doivent apprendre des matières techniques; des évaluations récentes indiquent toutefois que l'enseignement global intégré justifie les dépenses de temps et d'efforts. C'est un moyen utile et permanent de combiner un enseignement et/ou une formation spécifique avec l'alphabétisation.

Le programme d'études intégré est le plus profitable lorsqu'il est présenté en séquences ou modules bien définis, comme dans l'enseignement programmé car, ainsi que l'a montré une étude pakistanaise (Hussain, 1975), les adultes sont enclins à persévérer dans un apprentissage échelonné. La fin d'une étape procure un sentiment de réussite qui les encourage à aborder l'étape suivante. Au Mali, le programme de deux ans d'alphabétisation fonctionnelle était subdivisé en séquences basées sur un examen rigoureux des différents stades des travaux agricoles (Dumont, 1973) et, en Iran, le programme d'études modulaire reposait sur la vie des participants.

Dans un programme d'études intégré — que l'alphabétisation de base se fasse initialement seule ou simultanément avec l'enseignement d'autres matières — le problème principal consiste à définir le contenu du cours et à rassembler le matériel pédagogique approprié. Toute l'alphabétisation dépend de la matière et du matériel imprimé choisis.

L'évaluation initiale du PEMA concluait : « L'intégration du contenu éducatif accroît l'efficacité du travail d'alphabétisation fonctionnelle » (UNESCO/PNUD SIPA 2, 1975, p. 46). Le document déclarait aussi que les études entreprises en vue d'une évaluation globale confirmaient les points suivants :

- Plus le contenu est centré sur les problèmes que les travailleurs rencontrent réellement dans leurs activités productives, plus la formation est efficace et,
- Plus le contenu et le matériel tiennent compte du milieu culturel des travailleurs, plus la formation est efficace.

L'attention est centrée sur l'étudiant et sur des questions du type

suivant : quels sont les critères applicables à l'intégration? Les programmes d'études devraient-ils être plus diversifiés et, partant, plus spécifiques afin de satisfaire les besoins d'auditoires particuliers?

Certains spécialistes de l'alphabétisation travaillant sur le terrain en Inde pensent que l'hygiène et la santé sont un élément de motivation et d'intégration plus puissant que l'agriculture. Les besoins en matière de santé sont moins diversifiés que dans l'agriculture et, de plus, un programme d'études construit autour des problèmes de santé est, du point de vue fonctionnel, aussi intéressant pour les hommes que pour les femmes.

Après avoir examiné les approches à l'alphabétisation adoptées en Iran, en Tanzanie et en Turquie, Oxenham déclarait : « L'alphabétisation et d'ailleurs tout type d'instruction qui prend l'étudiant comme point de départ est plus apte à l'aider conformément à ses propres intérêts et a plus de chances de succès. Il ajoutait que, comme le montre l'expérience turque, si l'enseignement peut aussi être dispensé dans la langue et le style de l'enseigné, celui-ci a plus de chances de le retenir de façon permanente » (Oxenham, 1975, p. 4).

L'intérêt que présente l'alphabétisation orientée sur le travail pour les participants a été souligné dans des études de l'ALFIN au Pérou :

> « . . . Il est difficile, sinon impossible, de former valablement des gens pour le travail lorsque la population concernée n'est pas intégrée au processus de production, puisque la formation s'ajoute à une simple alphabétisation qui consiste en une série de gestes manuels et d'attitudes n'ayant pas de signification réelle pour une application éventuelle » (Lizarzaburu, 1976, p. 137).

Lorsque le programme d'études et l'instruction sont centrés sur l'étudiant, il en découle — comme l'ont constaté Oxenham (1975) et d'autres — que les vastes projets à caractère général et les programmes d'études standards sont inapplicables. L'une des solutions de rechange serait de mettre en œuvre de petits programmes locaux conçus pour une clientèle déterminée. Il est possible d'offrir à de petits groupes présentant des caractéristiques, des besoins ou des fonctions communes des programmes généraux d'un intérêt portant sur une vaste gamme de sujets. En Turquie, par exemple, où les différences culturelles sont nombreuses en dépit d'une langue unique, une étude a montré que les programmes d'alphabétisation articulés autour des métiers comme, par exemple, la production de coton, étaient acceptés et menés avec succès dans des collectivités très diverses. De même, dans l'expérience iranienne, la valeur de programmes spécifiques pour le secteur professionnel a été incontestable (Furter, 1973).

En identifiant des groupes socio-fonctionnels, par exemple, par corps de métiers, le personnel d'alphabétisation peut élaborer des types de formations répondant aux besoins communs des participants. En Iran, par exemple, des groupes apparentés tels que l'Organisation nationale des femmes et le Département d'aide à l'agriculture, ont été au centre de plusieurs programmes d'alphabétisation, qui étaient d'ordre général, mais constituaient d'intéressants terrains d'expérimentation des méthodes pour les enseignants et les planificateurs des programmes d'études.

L'importance de l'identification des besoins communs en matière d'apprentissage, de formation, ou d'homogénéité a été soulignée dans une synthèse de l'évaluation du PEMA :

> « . . . Les résultats obtenus par l'alphabétisation fonctionnelle varient avec le degré d'homogénéité des groupes de participants selon leur âge, leur sexe, les acquis antérieurs en matière d'alphabétisation, leur situation socio-économique, leur métier, leurs centres d'intérêt et leurs attitudes » (UNESCO/PNUD SIPA 2, 1975, p. 17).

Dans les classes homogènes par leur niveau d'aptitude et leur désir d'apprendre, les enseignants obtiennent de meilleurs résultats que dans des classes à niveau disparate. Dans ce dernier cas, il y a tension du fait que les enseignants sont obligés d'improviser et, si possible, de diviser la classe en groupes (Lizarzaburu, 1976).

L'expérience iranienne a démontré que les participants apprenaient mieux et plus vite lorsqu'ils avaient des intérêts pratiques et intellectuels communs.

## L'équipe chargée d'élaborer le programme d'études

La mise au point de programmes d'études adaptés aux étudiants est une tâche complexe nécessitant la participation de linguistes, de personnes expérimentées en matière d'éducation et de psychologie des adultes, d'enseignants et d'administrateurs spécialisés dans l'alphabétisation, de spécialistes de la formation professionnelle, d'écrivains, d'éditeurs, d'artistes et de gens ayant l'expérience de la production de matériel pédagogique imprimé ou non. Ces personnes constituent l'équipe centrale qui va planifier le programme d'études ; elles sont responsables de la production du matériel pour les cours d'alphabétisation grâce à la mise à contribution des savoirs et des savoirs-faire locaux.

Une affirmation unanime que l'on trouve dans les publications spécialisées, c'est que l'équipe centrale prend trop de décisions en matière de planification et qu'il est essentiel de décentraliser la planification des programmes d'études comme il est essentiel de consulter les enseignants et les étudiants.

## Approches

Depuis 1970, de nombreux pays (par ex. la Thaïlande, la Turquie, l'Inde, l'Équateur, la Guinée-Bissau) ont adopté une approche de la planification des programmes d'études « orientée sur la vie », approche dite psychologique, plus large que celle qui est orientée sur le travail. Cette initiative tend à concevoir le contenu du programme d'études et les méthodes centrés sur le processus d'apprentissage des adultes ainsi que sur la situation et les besoins de l'étudiant. Dans bien des cas, le travail d'alphabétisation relie les améliorations ressenties dans la vie économique et productive à des progrès sociaux. On considère que cette approche suscite des réactions actives : les participants analysent les problèmes, proposent des solutions possibles et décident des mesures à prendre. La conception du programme d'études comprend

des éléments de progression modulaire, des modules d'apprentissage de base, la solution des problèmes, et la culture endogène.

*Déroulement modulaire* : Les projets iraniens d'Isfahan et de Dezful ont expérimenté une pédagogie fondée sur le processus de l'action d'apprentissage et sur une compréhension plus approfondie des intérêts propres des participants (Movafaghian, 1974 ; Bazany, 1973). Il s'agissait d'identifier et d'étudier les problèmes de caractère technique, social et scientifique auxquels les adultes se trouvent confrontés dans leurs occupations. Des groupes de recherche formés d'experts techniques, de cadres et surveillants d'atelier, de spécialistes des questions sociales, d'adultes actifs ou non, de linguistes et enfin de spécialistes de l'élaboration des programmes d'enseignement ont concouru à déterminer les thèmes à étudier, ce qui a permis à ces derniers membres d'établir les matériels explicatifs et de dresser un calendrier.

Les matériels pédagogiques s'articulaient en séquences autonomes progressives allant de l'identification des problèmes à leur solution, et se présentaient sous forme de modules hebdomadaires comprenant l'apprentissage de la langue, des thèmes techniques, mathématiques et sociaux. Comment coordonner et intégrer le thème du travail sans le noyer sous un flot d'informations fait l'objet de recherches permanentes. La méthode d'enseignement des mathématiques a été l'une des réussites de ce processus modulaire centré sur l'étudiant. Les résultats ont été les suivants :

- La méthode iranienne a permis un apprentissage plus rapide et plus efficace par rapport aux méthodes traditionnelles et centrées sur l'enfant ;
- Les modules dont chacun a constitué une somme de travail définie s'insèrent bien dans un calendrier et ils permettent de procéder à des contrôles réguliers ;
- L'assiduité et la motivation ont été relativement fortes parce que le contenu et les méthodes étaient axés sur l'étudiant ;
- Les personnes qui venaient d'apprendre à lire et à écrire ont bien retenu leur nouveau savoir parce que le vocabulaire utilisé se rapportait directement à leur vie quotidienne et qu'elles ont employé des termes figurant dans des instructions et dans la documentation professionnelle ;
- La méthode modulaire, forme d'enseignement hautement aménagée et ordonnée, a donné de bons résultats alors que les enseignants étaient peu qualifiés et elle les a même aidés à mieux comprendre la formation technique ;
- Le recours à des activités nettement définies a permis de réduire les différences des résultats obtenus par les divers enseignants ; et
- Une équipe centrale de spécialistes et de planificateurs-organisateurs expérimentés a dû être formée pour établir les programmes et méthodes d'enseignement, coordonner les opérations après la conduite d'enquêtes locales, organiser la formation préalable et en cours de service des enseignants, et réaliser les évaluations.

Cette méthode modulaire qui associe l'identification et la solution des problèmes et s'appuie au départ sur des faits et situations tangibles, pourrait être utilisée dans l'enseignement élémentaire, la formation

professionnelle, l'enseignement des sciences expérimentales et l'éducation extrascolaire. Elle est particulièrement valable pour les adultes qui ont de vastes intérêts faciles à classifier mais peut aussi s'appliquer aux adolescents.

*Modules d'enseignement de base* : Bonanni (1973) affirme que la formation de programmes d'enseignement de base répondant à des environnements et à des thèmes de vie quotidienne précis — nutrition, population, agriculture — est trop onéreuse, surtout en cas de participation des étudiants. Il propose une alternative en deux étapes : détermination des capacités qui aideraient les étudiants à surmonter leurs problèmes puis constitution d'unités d'enseignement autour de ces capacités. D'après Bonanni, les unités peuvent être localement adaptées aux intérêts et besoins particuliers des étudiants.

Les capacités utiles sont déterminées par des facteurs écologiques et socio-culturels mais Bonanni suppose qu'un tel programme d'enseignement pourrait être utilisé pour des populations géographiquement diverses pour autant qu'elles présentent des structures agro-écologiques et socio-culturelles similaires. Les thèmes d'étude et matériels d'enseignement qui serviraient d'éléments centraux seraient établis pour des zones-types aux vocations de développement, aspirations et problèmes communs.

L'idée de Bonanni — non expérimentée jusqu'à présent — peut servir de guide pour l'établissement d'une liste de capacités communes axées sur l'action (semblables aux capacités utiles identifiées par le Bureau international du travail) qui formeraient la base des programmes d'enseignement régionaux ou communs à plusieurs pays.

*Solution des problèmes* : Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle des paysans indiens qui a débuté en 1972 dans le district de Jaipur sous forme de projet expérimental illustre la prépondérance que l'on commence à donner aux programmes d'enseignement axés sur la solution des problèmes.

Au départ, le personnel du projet s'est attaché à relier l'alphabétisation et la pratique de l'agriculture, par le choix du vocabulaire, la fourniture de renseignements sur des variétés de cultures à haut rendement et la façon de les cultiver. L'évaluation consécutive a montré qu'il fallait introduire davantage de matériels interdisciplinaires et moins de matériels structurés et que ces matériels devaient être axés non sur l'apport d'informations mais sur la solution des problèmes. Pour les agents chargés de l'alphabétisation, modifier les programmes d'enseignement signifiait les repenser, introduire de nouveaux matériels et méthodes d'enseignement et d'apprentissage et reconsidérer leur propre rôle. Un projet expérimental fut alors formulé pour identifier les problèmes, les traduire en matériel d'enseignement, constituer un programme de cours, mettre au point des méthodes et matériels et former des enseignants.

Les efforts déployés par le personnel du projet ont débouché sur l'établissement d'unités d'enseignement chargées de résoudre des problèmes techniques, sociaux et agricoles communs tels que celui de l'inefficacité des sociétés coopératives ainsi que du stockage et du conditionnement des produits agricoles.

Le guide établi à l'intention des enseignants du projet expérimental indien stipule :

> « . . . Les expériences touchant l'élaboration de ces types de programmes d'éducation des adultes demeurent assez limitées en Inde et ailleurs. Il a fallu affronter l'inertie conservatrice pour faire adopter cette idée novatrice et obtenir un modèle pour l'élaboration et la formulation des nouveaux programmes et matériels d'enseignement » (Inde, Gouvernement de, 1974b, p. 11).

Le document énumère des « obstacles au changement » qui sont en fait les problèmes auxquels se heurtent les planificateurs de l'alphabétisation :

- Le conservatisme des enseignants ;
- L'inertie : l'alphabétisation fonctionnelle vue sous forme d'instruction et non d'éducation, de formation et de participation à la vie communautaire ;
- L'opposition traditionnelle entre travail intellectuel et travail manuel ;
- Le manque d'expérience en matière d'enseignement interdisciplinaire ;
- L'influence prépondérante des attitudes scolastiques face à l'éducation et des idées mettant l'accent sur l'enfant ;
- La préférence des enseignants pour des calendriers fondés sur des thèmes ; et
- L'incertitude des éducateurs devant les problèmes à résoudre et leur propre mise en question.

*Culture indigène* : Le projet d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de planification familiale qui a démarré en 1971 en Thaïlande avec l'assistance de l'Éducation mondiale (Vorapipatana, 1975) avait pour prédicat la culture indigène et pour guides les concepts bouddhistes. Son objectif était de former des personnes sachant lire et écrire, capables d'identifier des problèmes majeurs, de faire face à des problèmes immédiats touchant l'agriculture, la santé, des questions d'économie et de responsabilité civique et de faire preuve de jugement. Le programme d'enseignement a été conçu en vue d'aider les participants à aborder avec logique les problèmes à résoudre, à évaluer avec objectivité leurs propres attitudes et à agir en fonction des décisions qu'ils ont prises.

## Méthodes et programme d'enseignement

Les méthodes d'enseignement axées sur l'étudiant et élaborées en fonction de lui sont les meilleurs instruments d'alphabétisation ; cependant, il ressort du rapport sur le Programme expérimental mondial d'alphabétisation que l'élément professionnel des programmes d'alphabétisation fonctionnelle a plus souvent été un facteur d'introduction de méthodes axées sur les adultes que ne l'a été l'élément alphabétisation — peut-être parce que les idées pratiques et démontrables propres au secteur des techniques de culture ou de production sont plus étroite-

ment liées aux expériences des participants et, éventuellement, des moniteurs. Établir un lien entre l'éducation et la vie n'est pas chose nouvelle ; ce fut la doctrine de Lénine pour la campagne d'alphabétisation conduite en 1919 par l'Union soviétique. Dans son livre « *The Teaching of Reading and Writing* » publié pour la première fois en 1956, W.S. Gray qualifie la méthode axée sur l'étudiant de « tendance récente ».

L'importance de l'étudiant et la nécessité de concevoir des méthodes d'enseignement axées sur les adultes ont été redécouvertes au cours de la dernière décennie grâce aux expériences faites et aux travaux d'évaluation. Une familiarité croissante des idées, techniques et recherche sur l'éducation des adultes et, d'autre part, la doctrine et les méthodes de Paulo Freire ont joué un rôle déterminant à cet égard.

La meilleure méthode pédagogique consiste à maintenir un équilibre entre une orientation ferme pour ce qui est des objectifs du programme et une certaine souplesse qui permet de faire participer les étudiants aux fonctions de direction. Les modes de participation dépendent des objectifs du programme — par exemple améliorer la production (objectif opérationnel), modifier les structures économiques et sociales et/ou introduire un type de croissance et de confiance qui conduise à des initiatives individuelles ou de groupe. Selon le rapport d'évaluation du PEMA, l'enseignement fonctionnel débouche sur des changements positifs lorsqu'il est lié aux problèmes d'ordre politique, social ou technique des participants, et les résultats obtenus par divers projets d'alphabétisation plaident en faveur d'une méthode d'enseignement fonctionnel ouverte, c'est-à-dire d'une méthode susceptible d'être modifiée et transformée sur l'initiative des participants et des responsables des programmes d'alphabétisation.

En d'autres termes, la souplesse est une caractéristique importante. La méthode traditionnelle et formelle qui met l'accent sur la pédagogie et non sur l'action d'apprendre a fait place à un nouvel examen de la façon dont se fait cette action. Le nouvel objectif pourrait de façon idéale transformer le système éducatif, et notamment les programmes d'enseignement primaire et d'enseignement extra-scolaire appliqués dans le monde. Bien souvent, les programmes d'alphabétisation ont donné aux éducateurs leur première occasion de travailler étroitement avec des adultes ; les enseignements tirés en matière d'élaboration des programmes et méthodes d'enseignement doivent être évalués avec rigueur en vue de leur apport à la théorie sur l'éducation.

L'évaluation critique du PEMA a identifié trois méthodes ou éléments pédagogiques efficaces et largement utilisés qui s'appliquent à la fois aux adultes et aux enfants. La méthode de Freire devrait en constituer une quatrième de sorte que la liste comprendrait la méthode inductive qui reconnaît les connaissances, expériences et vues de l'étudiant et les utilise comme points de départ ; la méthode « apprendre en faisant » qui établit une relation entre les démonstrations pratiques et les concepts à apprendre ; la méthode par groupe qui associe des méthodes, techniques et médias variés à l'attrait du travail en groupe ; et la méthode d'éducation sous forme d'action culturelle qui encourage les personnes à se libérer des contraintes sociales et économiques.

***Méthode inductive*** : La méthode inductive commence par des

discussions de groupe qui visent à identifier les préoccupations ou problèmes et à déterminer les mesures à prendre pour les résoudre. Les programmes et matériels d'enseignement sont conçus autour des problèmes comme ce fut le cas dans le Programme d'alphabétisation fonctionnelle des paysans indiens. La méthode est analogue à celle des graphiques d'expérience préparés pour des activités de pré-alphabétisation et utilisés, par exemple, à Porto Rico en 1953 (Gray, 1956, p. 161). Grâce aux efforts combinés des enseignants et des étudiants, le cours s'attache à certains problèmes vitaux ou urgents touchant la communauté — comme par exemple les besoins en eau potable — et élabore tant les idées que les phrases qui expliquent le problème et sa solution.

En Turquie, un projet rattaché au Directorat général de l'éducation des adultes a fait de la solution des problèmes, sa stratégie centrale révélatrice des mentalités, valeurs et façons de sentir et d'agir (Srinivasan, 1975). Les enseignants ont soumis des illustrations ou romans présentant des personnages qui ressemblaient aux villageois. Suivant en cela une tradition orale bien ancrée, les enseignants ont lu chaque jour à voix haute. Chaque épisode était conçu de façon à créer un climat de tension ou à susciter des avis divergents. Selon un spécialiste turc des programmes d'enseignement, ces lectures équivalaient à montrer aux participants un « miroir dans lequel ils pouvaient se voir et qui leur permettait de décider s'ils souhaitaient changer ». Au Botswana, les médias populaires comme le théâtre, les marionnettes et le chant ont été les instruments utilisés pour révéler les problèmes et en discuter (Kidd et Byram, 1977). Ces exemples montrent comment on peut trouver un mode approprié d'enseignement en s'adressant aux capacités et expériences des enseignants.

Les méthodes d'enseignement de l'arithmétique de base sont mal documentées dans la recherche sur l'alphabétisation. Toutefois, des pays comme le Mali et l'Iran ont élaboré des méthodes qui permettent de bien maîtriser rapidement les notions mathématiques. Elles sont centrées sur l'étudiant et tirent profit de ce que l'analphabète sait déjà.

L'expérience faite au Mali (Dumont, 1973, p. 44) concerne l'identification des problèmes. À l'origine, les programmes d'arithmétique consistaient en une série de leçons sur le calcul, la soustraction, etc. fondées sur le pouvoir de raisonnement des enfants. Elles se transformèrent en leçons « d'arithmétique réelle et pratique » lorsqu'elles se tournèrent vers des problèmes d'ordre professionnel et les moyens de les résoudre. Le stade décisif dans cette évolution a été atteint après une étude attentive des tâches qu'accomplissent les analphabètes et du savoir qui leur est nécessaire à cette fin. Un programme d'arithmétique (ainsi que de lecture et d'écriture) correspondant aux besoins des travailleurs fut alors dressé.

La méthode iranienne (Movafaghian, 1974) est similaire en ce qu'elle est partie de faits et problèmes tangibles — d'ordre technique, professionnel ou social — pour aboutir à des notions abstraites. Elle s'est particulièrement bien adaptée à l'enseignement des mathématiques liées aux besoins techniques. Elle comporte plusieurs modules dont chacun commence par un problème ou une tâche touchant la profession des participants, et illustrés, par exemple, au tableau noir. Les moniteurs ont ainsi exploité les capacités de calcul mental des travailleurs, leur ont montré comment trouver la règle ou formule par un raisonnement

inductif et comment l'appliquer à des exemples réels exigeant un calcul mental ou par écrit.

En résumé, la méthode inductive va du connu à l'inconnu et tire son contenu et ses règles d'application de l'expérience et des besoins de l'étudiant.

*Apprendre en faisant* : Apprendre en faisant est une bonne méthode pour amener un changement de comportement, éveiller à de nouvelles idées et à l'alphabétisation fonctionnelle ; elle a été une composante de programmes d'alphabétisation conduits en Équateur, en Tanzanie, en Guinée et au Soudan (UNESCO/PNUD, 1976, p. 167). En outre, elle a été utilisée, avec un succès limité, en Iran où l'évaluation des actions d'alphabétisation axées sur l'occupation des participants a montré que, d'une part, ceux-ci ont adopté les nouvelles idées dégagées des démonstrations faites dès lors qu'ils s'agissent d'agriculteurs indépendants, c'est-à-dire en mesure d'en faire un usage immédiat et d'autre part, que les parcelles de démonstration intéressaient tous les agriculteurs qu'ils suivent ou non les cours d'alphabétisation, ce qui a amené à en créer dans les communautés où l'on a effectué un programme d'alphabétisation axée sur le travail ; ces parcelles ont sensiblement concouru à faire adopter les nouvelles cultures et pratiques agricoles par les agriculteurs plus âgés et les agriculteurs indépendants.

*Méthode par groupe* : La préférence marquée pour le travail en groupe a été exprimée dans de nombreux rapports et descriptions de projet mais, comme l'a fait remarquer Oxenham (1975), peu de recherches lui ont été consacrées. Oxenham indique qu'il existe « un consensus non officiel » à cet égard, et en particulier en ce qui concerne l'apprentissage initial. Deux préalables sont nécessaires pour réussir à travailler avec un groupe : les membres du groupe doivent avoir des capacités et intérêts analogues et une même assiduité et leur nombre doit permettre une action adéquate — selon Gray (1956, p. 164), un groupe ne doit pas comporter plus de vingt étudiants. Le travail en groupe offre des possibilités que n'apportent ni l'enseignement individuel ni l'enseignement de masse ; les membres s'épaulent les uns les autres, discutent, jouissent d'une ambiance de camaraderie, et leur contribution se fonde sur une expérience pratique. La documentation montre que de plus en plus d'enseignants font appel à une combinaison de méthodes telles que la présentation de rapports, les discussions, les auxiliaires audio-visuels (films fixes et affiches, notamment), l'utilisation individuelle et groupée de manuels et de fiches de lecture, les visites de terrain et les démonstrations pratiques. Selon les recherches faites par Gray (1956, p. 196), des symboles, dictons et chants connus sont aussi utilisés avec succès.

*Éducation sous forme d'action culturelle* : La prise de conscience ou éducation sous forme d'action culturelle a été avancée par Paulo Freire. Depuis la fin des années soixante, les idées de Freire sur l'alphabétisation et l'éducation sont connues et discutées et ses méthodes ont fait l'objet de débats stimulants dans les cercles littéraires. Au début de ces années, Freire a travaillé dans le Nord-Est du Brésil puis il a peaufiné ses idées alors qu'il était au Chili. En 1977, il a travaillé

en étroite collaboration avec les responsables de l'éducation en Guinée-Bissau.

Freire a toujours refusé que l'on classifie les méthodes qu'il a utilisées au Brésil et au Chili et que l'on en fasse un « livre de recette » à l'usage des autres. Il a toujours souligné dans ses écrits et lors de séminaires, ce principe fondamental selon lequel toute éducation a des implications idéologiques ou politiques. Il a soutenu que les méthodes varient d'une culture à l'autre selon les niveaux de prise de conscience et d'éveil politique et a concouru à faire savoir au monde entier, sinon à lui faire accepter, que l'alphabétisation est un acte politique. Autre contribution majeure de Freire à l'éducation : il a enseigné que les peuples peuvent se libérer par eux-mêmes. L'alphabétisation est un pas dans la voie de la libération personnelle et sociale. (Le traducteur de Freire a ainsi désigné ce concept « apprendre à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques et à agir contre les aspects oppressifs de la réalité »).

La méthode d'éducation et d'alphabétisation de Freire dérive de principes fondamentaux qui, au risque de trop simplifier, peuvent être ramenés à trois :

- La participation active de l'étudiant dans la formulation du contenu et du processus de l'apprentissage ;
- Le dialogue sur un pied d'égalité entre les étudiants et les animateurs de groupes, dynamique fondamentale de la situation d'apprentissage ; et
- L'étude collective et critique du milieu social immédiat en tant que composante du processus d'apprentissage.

Il ressort de rapports concernant le Brésil et le Chili, qu'en 45 heures de réunions d'éveil politique et social, des paysans ont appris à lire et à écrire 500 mots (en portugais ou en espagnol).

Alors qu'il se trouvait en Tanzanie, Freire a dérogé à sa règle et a exposé quelques-unes des mesures qu'il applique dans sa méthode d'alphabétisation :

- Choix d'une région qui possède une langue commune, une homogénéité culturelle relativement grande et un nombre relativement élevé de problèmes communs ;
- L'étude des réalités propres à la région par le biais de dialogues avec la population ;
- L'identification des thèmes génératifs qui serviront de fondement à des discussions en profondeur et à des analyses plus poussées ;
- L'identification des termes génératifs à partir des expressions syntaxiques de la population et des mots qui codifient les problèmes dont on discute. Les critères utilisés pour le choix des mots sont les suivants : chaque mot doit avoir trois syllabes et lorsqu'il est décomposé, former d'autres mots de deux syllabes ; chaque mot doit avoir une signification sociale et émotionnelle puissante et devrait représenter une ou plusieurs réalités linguistiques.

Utilisées en Tanzanie, ces mesures font ressortir les mots swahilis suivants qui lient des notions propres à un débat et à une prise de conscience :

*Urira*, salaires (salaire minimum/traitement) ;
*Kazani*, au travail (nature du travail, travail urbain servile) ;
*Maendeleo*, progrès (combattre le sous-développement) ;
*Chakula*, aliment (nutrition, prix des produits alimentaires) ;
*Safiri*, voyage (difficultés de transport) ;
*Tabia*, coutume (emploi de perruques, maquillages, mini-jupes) ; et
*Utegaji*, paresse (comment on sape le changement).

La méthode d'enseignement suivante a été utilisée lors de plusieurs expériences conduites dans ce pays :

- Introduire un terme génératif par un tableau ou une illustration (les participants étudient l'image et l'interprètent. Puis ils discutent du problème tel qu'ils le perçoivent) ;
- Réintroduire le mot sans l'image, en demandant au groupe de le répéter ;
- Décomposer le mot en syllabes pour que le groupe voit et entende comment chaque syllabe se prononce ;
- Écrire les syllabes avec les familles de syllabes — par exemple,

| Sa | Fi | Ri |
|---|---|---|
| sa | fa | ra |
| se | fe | re |
| si | fi | ri |
| so | fo | ro |
| su | fu | ru |

- Encourager les étudiants à utiliser les syllabes et à créer de nouveaux mots, comme *sifa* (louanges) ou *safi* (propre).

Dans sa description de l'expérience tanzanienne, Gulleth note : « . . . lorsque le premier participant se levait et construisait un nouveau mot (*siri* : secret), les autres en ressentaient un choc. De fait, ils l'applaudissaient. Immédiatement, ils voulaient construire d'autres mots » (Gulleth et Olambo, 1973, p. 36). Au cours de la première leçon, les participants découvraient qu'ils pouvaient réagir aux mots et les lire.

La plus grande contribution de Freire à l'éducation a été de mettre l'accent sur le processus d'humanisation. Le but ultime de l'éducation n'est pas l'acquisition d'une série de faits et de compétences particulières mais la prise de conscience du monde, l'éveil à ce monde et un sentiment de confiance qui ont été niés aux analphabètes et à d'autres. Apprendre à être actif et averti de façon critique implique non seulement des compétences intellectuelles mais aussi le développement de la perception sensorielle, de l'empathie émotionnelle et de la sensibilité. L'alphabet, à l'instar de tout autre outil, est un instrument technique à utiliser pour la libération des peuples ; l'alphabétisation est l'aptitude à l'utiliser.

## Recherche sur la lecture

La recherche sur la lecture s'est essentiellement intéressée à l'acquisition des techniques par les enfants ; toutefois, certains résultats

devraient attirer l'attention des éducateurs des adultes.

Frank Smith a, dans un document soumis à la Conférence de l'association internationale de la lecture qui s'est tenue en 1976, classé les recherches sur la lecture d'après les théories appliquées dans ce domaine :

> « . . . Selon de nombreuses théories, la lecture est un processus qui commence avec le caractère imprimé sur la page et se termine par une certaine représentation ou interprétation mentale — j'appellerai ces théories, de l'extérieur vers l'intérieur. Selon l'autre classe de théories, la lecture est un processus hautement discriminatoire qui commence mentalement et se termine par une sélection attentive d'une partie seulement du texte imprimé — j'appellerai ces théories, de l'intérieur vers l'extérieur. Les premières dominent nettement à la fois dans les documents de recherche et dans les actions de développement de l'éducation. . . je me situe avec la minorité.
>
> La premier groupe de théories se caractérise par la notion selon laquelle tout ce qui se trouve sur la page d'un texte est 'élaboré' et la lecture est tout d'abord une série de décisions hiérarchiques — les premières lettres sont discernées puis elles sont synthétisées en mots (d'ordinaire mais non pas toujours par un 'décodage' en niveaux phonologiques ou 'fondamentaux' du langage parlé) à la suite de quoi ils sont compris. . . Ces théories font aussi l'objet d'une grande partie des études dont il est rendu compte dans le Reading Research Quarterly et ce sont elles qui pour l'essentiel dominent dans les spéculations psychologiques et linguistiques concernant la lecture. . . Pratiquement tous les travaux expérimentaux qui ont en définitive posé le fondement conceptuel de ces théories ont été menés avec un matériel tachistoscopique et des matériels non qualifiés en situations non motivées de laboratoire.
>
> La critique principale que je formule à leur égard est non pas tant qu'elles sont fausses mais qu'elles ne sont pas représentatives. Elles fournissent des données valables et reproduisibles sur la manière dont un individu répond face à des tâches atypiques 'd'identification' en laboratoire mais en fait ont peu de rapport avec ce qui se passe lorsque l'individu lit normalement. . . quelque chose qui l'intéresse ou l'informe. Plus précisément, elles ne réussissent pas à expliquer *l'intention* (d'ordinaire nous lisons dans un certain but), la *sélectivité* (nous ne prêtons attention qu'à ce que nous voulons savoir et avons besoin de savoir), la *prédiction* (nous sommes rarement déroutés ou surpris par quelque chose que nous lisons) et la *compréhension* (nous sommes rarement avertis de l'énorme potentiel d'ambiguïté, à la fois syntactique et sémantique, des constructions et mots les plus courants de notre langue). . .
>
> La théorie de 'l'intérieur vers l'extérieur' commence en fait par l'intention — elle considère la lecture comme un processus vraiment actif, motivé et dirigé par lequel le lecteur conjecture ou induit parmi une certaine gamme de variantes valables possibles, recherche et analyse parmi les informations données dans le texte, seulement dans la mesure qui lui est nécessaire pour dissiper un fond d'incertitude » (Smith 1976, pp. 3–4).

Ces deux groupes de théories font appel à la recherche linguistique et psychologique mais la nature de la recherche est influencée par la définition donnée à la lecture.

Certains chercheurs ont souligné les aspects de décodage de la

lecture et définiraient celle-ci comme « la création de la forme sonore du mot d'après son modèle graphique » (Downing, 1973, p. 33). D'autres ont fait valoir l'activité cognitive de la lecture et partiraient de la définition suivante : la lecture n'est pas une simple technique mécanique et ce n'est pas un outil scolastique limité. Bien acquise, elle est essentiellement un processus méditatif. Il conviendrait de la cultiver comme une organisation complexe de structures de processus mentaux supérieurs. La lecture peut et devrait mettre en jeu tous les types de pensée, d'évaluation, de jugement, de raisonnement et de solution des problèmes (Downing, 1973, p. 33).

Bon nombre des recherches faites sur ce que Smith appelle le premier groupe de théories ne sauraient promouvoir l'alphabétisation car elles n'ont pas donné priorité à la compréhension de la lecture en situation réelle.

Les études pour lesquelles « l'intention » est primordiale pour le comportement face à la lecture seraient probablement plus utiles aux planificateurs et personnel d'exécution des programmes d'alphabétisation. Les personnes qui s'occupent des problèmes de l'alphabétisation des adultes dans le Tiers-Monde devraient donc ne pas tenir compte d'une bonne part des recherches faites sur la lecture.

D'autres problèmes se posent quant à la recherche des données utiles dans les documents de recherche. Les résultats des recherches sur la lecture ont surtout été publiés en anglais et concernent la langue anglaise pratiquée en milieu nord américain ou européen par des enfants. Leur utilité pour les pays en développement est limitée. Comme John Downing l'écrit dans son livre *Comparative Reading* :

> « . . . L'ethnocentrisme imprègne la documentation professionnelle concernant la lecture. La théorie et la recherche dans ce domaine s'étant développées tout d'abord dans des pays qui possèdent des systèmes d'écriture alphabétique, et en particulier aux États-Unis, on s'est peu penché sur les systèmes non alphabétiques, si ce n'est dans une optique purement alphabétique et ethnocentrique. Les quelques études portant sur plusieurs pays qui ont été conduites ont traité principalement de la régularité des relations graphème-phonème, sans doute parce qu'elles ont été inspirées par cette caractéristique manifeste des systèmes d'écriture alphabétique » (Downing, 1973, p. 148).

Les systèmes d'écriture alphabétique sont ceux dont les caractères représentent des phonèmes de la langue (les phonèmes étant les sons fondamentaux de la langue parlée), anglaise et hindi par exemple ; les langues fondées sur le système alphabétique sont nombreuses mais il en existe d'autres reposant sur d'autres systèmes. Dans les systèmes d'écriture syllabique, les caractères représentent des syllabes et non des phonèmes, les langues japonaise et cree par exemple ; dans les systèmes d'écriture logographique, les caractères représentent des morphèmes (c'est-à-dire des unités de formes et de sens) et non des unités de son, contrairement aux syllabes ou phonèmes, la langue chinoise par exemple. Plusieurs langues parlées dans le Tiers-Monde appartiennent à la catégorie syllabique ou logographique ; très peu de travaux de recherche leur ont été consacrés.

Non seulement la culture influence l'action d'apprendre une langue

mais aussi l'action d'apprendre à étudier, comme Edward Hall le dit dans son livre *Silent Language* (cité dans Staiger, 1973, p. 18).

> « . . . La relation qui existe entre un lecteur et sa culture est une relation intime. Non seulement sa langue est étroitement liée à sa pensée sur des questions d'ordre régional et social, mais en fait le 'monde réel' est, en grande partie, inconsciemment bâti à partir des tournures linguistiques du groupe. Deux langues ne sont jamais suffisamment semblables pour être considérées comme une même réalité sociale » (cité dans Staiger, 1973, p. 17).

Il est difficile de savoir si les résultats des recherches sur la lecture des enfants s'appliquent aux adultes. Selon Downing (entretien, novembre 1976), ces résultats pourraient en grande partie inspirer les actions d'alphabétisation des adultes, d'autre part, ces derniers devraient être capables de comprendre plus facilement et plus rapidement parce qu'ils possèdent une expérience beaucoup plus longue de la langue parlée et, par là, des expériences cognitives plus nombreuses. En outre un adulte aura une motivation intérieure plus poussée, fondée sur le besoin ou le désir personnel de savoir lire ; toutefois, d'autres études sur les adultes et la lecture sont nécessaires. Gray dans *The Teaching of Reading and Writing* a expressément noté les différences et similarités entre ce qui convient, d'une part, aux enfants, et, d'autre part, aux adultes.

## Systèmes d'écriture

Dina Feitelson a résumé ce que de nombreux chercheurs ont constaté. « Si les symboles graphiques que le lecteur débutant doit apprendre à identifier sont très complexes, chacun comportant de nombreux traits, courbes et empattements, sa tâche sera bien plus ardue que si ces symboles sont relativement simples » (Staiger, 1973, p. 23).

Le lecteur examine les symboles graphiques et les compare à ceux qu'il a mémorisés. Les débutants qui essaient laborieusement de traduire les symboles en unités de langue, voient leur tâche simplifiée lorsque ceux-ci ne sont pas compliqués et respectent la langue parlée.

> « . . . Une vaste documentation a surgi autour du problème de la correspondance symbole-son en anglais mais peu d'études de ce genre ont été faites à ce jour pour des systèmes d'écriture d'autres langues. Il n'existe actuellement aucune donnée sûre mais il est assurément certain que des différences cruciales entre l'écriture et la prononciation posent aux lecteurs débutants des séries de problèmes totalement différents selon les langues. . . Il est intéressant de noter que dans les controverses parfois assez vives autour des valeurs relatives des diverses méthodes d'enseignement de la lecture, on semble avoir peu compris la manière dont les particularités du système d'écriture influencent nécessairement les résultats donnés par une méthode quelconque » (Staiger, 1973, p. 35).

Downing a élaboré un moyen de classification des diverses méthodes d'enseignement des langues écrites, qu'elles soient alphabétiques, syllabiques ou logographiques :

« . . . Le décodage atomistique et le découpage plus large et chargé de sens de la lecture globale représentent. . . deux extrêmes. Que l'un traite des lettres qui représentent des phonèmes, d'un syllabaire qui signale le groupe de sons pertinents ou de logographes qui ont valeur d'unités morphémiques, on se trouve devant des solutions identiques. On peut, par exemple, commencer par souligner les 'atones' de la langue écrite, en lettres ou mots distincts pour l'anglais, ou en radicaux de logographes pour le chinois ou bien en un découpage plus large qui transmet un sens linguistique. En parallèle, on a les 'mécanismes' de l'action de décodage ou bien sa 'fonction communicative' » (Downing, 1973, p. 149).

La démarche de Downing est plus utile que l'approche graphème-morphème qui convient aux types d'écriture alphabétique mais non logographique. Bien entendu, tant le « décodage atomistique » que « le découpage plus large et chargé de sens de la lecture globale » ont leur place mais la question est de savoir quelle approche il conviendrait de préconiser au stade initial de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

## Méthodes appropriées

William Gray a énoncé quelques principes qui facilitent le choix des méthodes appropriées :

« . . . Si on s'attache d'abord à l'identification du mot, on acquiert une aptitude à suivre les lignes imprimées et à prononcer tous les mots mais non à saisir le contenu ; selon l'expression populaire, on sait 'lire des mots'. Ce n'est pas là toute l'attitude du lecteur réfléchi. La méthode vaut pour apprendre à identifier les mots, ce que tous les étudiants doivent en fin de compte pouvoir faire. Elle ne les aide pas à lire de manière à en saisir le sens. D'autre part, si priorité est donnée à la pensée. . . les étudiants s'intéressent au contenu mais acquièrent plus lentement l'aptitude à identifier les mots et à suivre les lignes » (Gray, 1956, p. 198).

. . . Il semblerait souhaitable d'insister dès le départ à la fois sur le sens et sur l'identification des mots. Il ressort d'une longue expérimentation menée à l'Université de la Havane, (Cuba), que cette constatation s'applique aux adultes tout autant qu'aux enfants. L'étude avait pour objectif de déterminer la valeur relative des méthodes par syllabes, par mots et par phrases, utilisées avec des adultes. À la fin de chaque année, des contrôles d'identification et de compréhension des mots ont été réalisés, à la suite de quoi les trois méthodes étaient modifiées en conséquence. Elles ont fini par se rapprocher de plus en plus et à mettre l'accent dès le départ à la fois sur le sens des mots et l'aptitude à les identifier. La principale différence a été l'importance des unités utilisées au cours des premières leçons de lecture — dans deux cas, le mot, dans le troisième, la phrase.

. . . Cette formule suit la tendance éclectique. . . Les deux études considèrent que les aptitudes à saisir le sens et à identifier les mots devraient être développées simultanément. La nature et l'ampleur de la formation à l'analyse des mots que les enfants devraient recevoir au début restent à débattre. En raison de leur plus grande maturité et d'habitudes plus analytiques, il convient d'enseigner aux adultes, dès le départ, à analyser les mots, mais sans pour autant négliger le sens » (Gray, 1956, pp. 111-112).

*Une petite minorité qui désire vivement apprendre à lire et à écrire ne se laissera pas décourager par des méthodes, matériels, etc. non appropriés, mais pour atteindre les autres, les agents de l'alphabétisation doivent repenser les méthodes traditionnelles.*

Les méthodes ne donnent pas des résultats similaires avec tous les membres d'un groupe. Ainsi, dans son compte rendu d'études comparatives de méthodes d'enseignement faites aux États-Unis et en Écosse, Gray conclut par ces remarques :

> « . . . Même dans des études qui font état d'une certaine supériorité d'une méthode par rapport à une autre, le fait marquant n'est pas la différence entre les résultats moyens obtenus dans des écoles qui utilisent des méthodes différentes mais la large gamme des résultats moyens obtenus dans des écoles qui utilisent la même méthode ainsi que des résultats individuels dans chaque groupe. Ces résultats semblent valables pour tous les enfants du monde entier. D'après les commentaires faits par les enseignants pour adultes et les preuves qu'ils fournissent, ces résultats s'appliquent

aussi aux adultes. Il est évident que des facteurs autres que la méthode suivie influent sur les progrès faits dans l'apprentissage de la lecture. Cette conclusion ne devrait pas empêcher la recherche de la meilleure méthode à utiliser dans des cas précis mais elle montre que la méthode suivie n'est que l'un des nombreux facteurs dont il faut tenir compte lors de la préparation des programmes de lecture » (Gray, 1956, p. 107).

## Étapes de l'apprentissage

En premier lieu, des différences individuelles influent sur la facilité avec laquelle se fait l'apprentissage de la lecture. Selon Gray, l'étudiant doit posséder un certain nombre de facteurs pour que cette facilité apparaisse :

- Une aptitude mentale suffisante pour apprendre à donner un sens au mot imprimé ;
- Un intérêt le poussant à apprendre à lire ;
- Une compréhension nette du fait que les mots imprimés ou écrits expriment un sens ;
- Une familiarité avec les choses et activités dont il sera question dans les premières leçons de lecture ;
- Un ample vocabulaire et une commande de la langue parlée ;
- Une aptitude à penser clairement et à utiliser les connaissances acquises pour saisir de nouveaux sens, voire des relations, faire des choix et résoudre des problèmes simples ;
- Une aptitude à s'appliquer à la tâche présente, à écouter et à regarder avec attention, et à distinguer ce qui est important et valable dans ce que l'on voit et entend ;
- Une aptitude à interpréter des images ;
- Une aptitude à travailler avec d'autres personnes et à s'adapter facilement à diverses situations d'enseignement ;
- L'étudiant ne doit pas être malade, soucieux et émotivement tendu, ces états détournant l'attention et empêchant de faire les efforts nécessaires pour apprendre.

L'enseignant et la collectivité peuvent et devraient prendre les mesures requises pour assurer cette facilité.

L'apprentissage de la lecture peut se décomposer en quatre étapes. La première est la préparation à la lecture, la deuxième, l'acquisition de l'état d'esprit et des aptitudes nécessaires au départ, la troisième, le développement des aptitudes à la lecture et la quatrième, l'acquisition d'une habitude de la lecture. Suivant Gray, la deuxième étape commence dès que les étudiants désirent manifestement apprendre à lire. L'objectif principal est d'obtenir une aptitude à lire des textes simples en s'attachant au sens, par exemple, des signes et des lettres. C'est là le « niveau d'alphabétisation minimum » à acquérir et un jalon sur le chemin de l'alphabétisation fonctionnelle.

Les objectifs propres à la deuxième étape et qui, selon Gray, sont fondamentalement les mêmes pour toutes les langues, sont les suivants :

- Approfondir l'intérêt pour apprendre à lire;
- Favoriser une plus grande facilité de lecture;
- Cultiver une attitude réfléchie face à la lecture et une exigence envers le sens dans toutes les activités de lecture;
- Développer un vocabulaire visuel de mots importants soigneusement choisis répondant aux besoins de lecture les plus simples des adultes;
- Développer l'aptitude à bien identifier des mots nouveaux ou inhabituels;
- Favoriser un entendement précis de ce qui est lu;
- Cultiver l'habitude de réagir de façon réfléchie à ce qui est lu, d'appliquer les idées acquises à la solution des problèmes;
- Stimuler l'intérêt porté à la lecture de divertissement et d'information; et
- Stimuler le désir d'une plus grande habileté à lire.

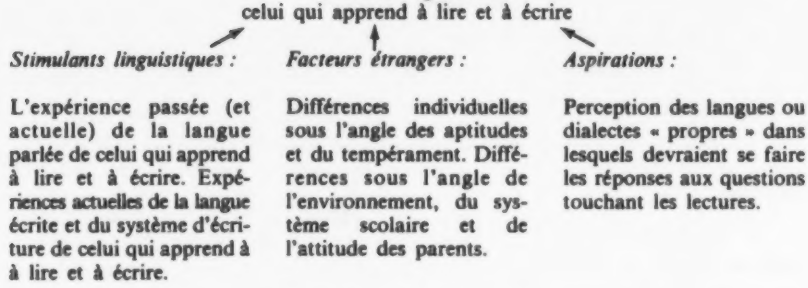
## Apprendre à écrire

Écouter, parler, lire et écrire sont les principales composantes de l'art du langage. Il est admis que les deux premières préparent à apprendre à lire; écrire fait aussi partie du processus d'initiation à la lecture.

> « . . . Pratiquement tous les spécialistes de l'art du langage préconisent l'introduction à peu près simultanée de la lecture et de l'écriture. Ils soutiennent que les progrès réalisés dans l'un de ces domaines contribuent aux progrès réalisés dans l'autre. Le fait d'écrire des mots demande une attention minutieuse, aide à les distinguer les uns des autres et à se constituer un vocabulaire de lecture.
>
> Freinet a démontré que l'écriture est précieuse à la fois pour développer la facilité à lire et pour hâter les progrès réalisés. Résumant de nombreuses études objectives, Hindreth déclare que 'l'écriture renforce l'aptitude à identifier les mots et à comprendre le sens des phrases'. Elle permet de mieux comprendre les particularités des mots et aide les étudiants à 'se constituer un vocabulaire visuel'. D'autre part, elle contribue directement à l'acquisition de l'orthographe. Fernald a fourni des preuves convaincantes de l'efficacité de la méthode kinaesthétique qui fait un grand usage du tracé et de l'écriture, dans le cas d'élèves qui rencontrent des difficultés pour apprendre à lire. Les cours de lecture se sont aussi révélés précieux après la période de première initiation à la lecture » (Gray, 1956, p. 114).

## Un modèle

John Downing a mis au point dans *Comparative Reading* un modèle d'acquisition de la lecture et de l'écriture qui tient compte des fortes différences et similitudes présentes dans l'environnement linguistique et culturel.




Downing fait remarquer que dans le modèle, les processus cognitifs de celui qui apprend à lire et à écrire sont délibérément placés au centre pour deux raisons : 1) l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans toutes les langues et dans toutes les situations culturelles fait appel à des processus psycholinguistiques qui sont universels et 2) ces processus sont cognitifs et non perceptuels ainsi que centraux et non périphériques (Downing, 1973, p. 69).

Pour Downing, les objectifs et conséquences de ses travaux comparatifs ont été :

> « . . . La proposition qui sous-tend ce livre est qu'en comparant les comportements de lecture de personnes de culture et de langues différentes, nous pouvons mieux comprendre les processus psycholinguistiques fondamentaux de l'action de lire et d'écrire et la manière dont ils se développent (Downing, 1973, p. 8).
>
> Un jour viendra où l'enseignement initial à la lecture dans n'importe quelle langue sera considéré comme une configuration d'un nombre limité de problèmes précis dont il faut s'occuper. Comprendre comment l'un quelconque de ces problèmes a été résolu dans une autre langue pourra sans doute aider l'éducateur futur à tirer avantage des expériences faites par ses pairs dans d'autres pays » (Downing, 1973, p. 246).

Pour que cette prévision puisse effectivement se réaliser, il faut conduire des recherches fondamentales dans des langues autres que l'anglais et dans des cultures autres que les cultures européennes-américaines et les diffuser plus largement que ne le sont les travaux actuels.

Albert Harris et Eve Malmquist ont fait observer dans leur chapitre « Research in Reading » du livre « The Teaching of Reading » (IIMAA, 1977) que les pays en développement doivent améliorer leurs systèmes éducatifs afin de tirer un profit maximum de leurs ressources limitées et ils ont avancé un calendrier d'actions à cet effet : analyser les informations d'autres pays ; enquêter sur les conditions locales en matière d'éducation ; mettre au point des instruments de mesure appropriés ; préparer et exécuter de petits projets de développement ; enfin, mener une recherche évaluative attentive. Ils ont aussi fait remarquer que la première mesure — se renseigner sur ce qui se passe dans d'autres pays — est malaisée parce que les résultats des recherches faites sur la lecture n'ont pas été largement diffusés. Selon Harris et Malmquist, il faudrait

établir un centre international d'informations pour la recherche sur la lecture. L'Institut international sur les méthodes d'alphabétisation des adultes (IIMAA), implanté à Téhéran, pourrait, jusqu'à un certain point, s'en charger en acceptant d'élargir son champ d'intérêt afin d'inclure les travaux de recherche sur la lecture effectués dans le monde entier.

Gray a récapitulé les travaux faits en 1956 et a mis à jour son livre en 1969. Il traite de la lecture et de l'écriture à la fois pour les enfants et les adultes. Les études d'Osterberg et de Downing sont également valables. Si les bonnes idées que l'on a déjà au sujet de l'enseignement de la lecture étaient regroupées de manière à permettre aux éducateurs des pays en développement de s'y référer en établissant leur choix, on pourrait ensuite conduire de nombreux travaux de recherche sur l'efficacité et les incidences des informations disponibles.

## Langue d'étude

> « . . . L'alphabétisation c'est comme de l'argent. Si vous avez beaucoup d'argent et qu'il n'y a rien que vous puissiez acheter avec cet argent, il est inutile. L'alphabétisation est inutile si elle ne vous permet pas de communiquer avec d'autres personnes. Si vous avez beacoup d'argent qui ne peut être utilisé dans votre pays, cet argent est inutile. C'est la même chose avec l'alphabétisation assurée dans une langue étrangère dans des villages comme les nôtres. Tous les deux sont inutiles ou, tout au moins, pratiquement inutiles » (Mohammed, 1975, p. 72).

Cette déclaration d'un ouvrier rural de la Somalie qui vient d'apprendre à lire et à écrire vient renforcer ce que les expériences en matière d'alphabétisation et les recherches sur la lecture ont largement prouvé, c'est-à-dire que l'instruction — même au départ — devrait se faire dans la langue maternelle de l'élève. Sans aucun doute le programme d'alphabétisation de la Somalie offre un des exemples les plus probants et les plus originaux de la nécessité d'utiliser la langue maternelle pour l'alphabétisation et de lui donner à cette fin un alphabet et une grammaire si elle n'en a pas. (Literacy as a Component of the National Rural Development Campaign in Somalia, par L.M. Abyan et alii). L'usage de la langue vernaculaire suscite un intérêt pour l'étude, contribue à limiter les taux d'abandon et inspire de la fierté envers la culture traditionnelle et la littérature orale, comme l'ont montré des programmes exécutés au Mali, au Nigéria, au Pérou, au Vietnam, en Union soviétique, en Éthiopie, en Somalie et en Tanzanie.

Pour M. Lê Thânh Khôi « la langue n'est pas seulement un instrument d'expression et de communication, elle est le réceptacle du patrimoine culturel du groupe qui la parle. Or, il n'est pas contestable, ni contesté, que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'individu ». (Étude sur l'intensification des activités de l'UNESCO en matière d'alphabétisation, Lê Thânh Khôi et Bouzid Hammiche).

Le choix de la langue d'étude est un problème dans les pays multilingues comme ceux d'Afrique, et en Inde. Certains pays et régions ont une langue européenne héritée de l'époque coloniale et qui est devenue la langue du pouvoir (politique et administratif), plusieurs langues

*Au Mali, une étudiante apprend l'une des quatre langues maternelles et plus tard le français, langue officielle.*

régionales fortement implantées et de nombreux dialectes et langues d'origine locale. De nombreux pays africains ont estimé que la réponse est le bilinguisme ou le multilinguisme : la langue nationale officielle et au moins une autre langue africaine largement utilisée.

La politique linguistique — et la planification de cette politique — doit devenir une composante de la réforme de l'éducation et des stratégies de développement social et culturel. La notion selon laquelle la promo-

tion de la langue maternelle est une entrave à l'unité nationale est actuellement reconsidérée en raison de certains résultats obtenus dans le Tiers-Monde qui présentent la diversité non comme une menace mais comme une richesse. Dans le programme zambien de réforme de l'éducation, il est dit que l'enseignement de l'anglais n'est pas un objectif du programme national d'alphabétisation. « La lutte contre l'analphabétisme sera menée au moyen des langues zambiennes. La campagne a pour objectif d'apprendre à chaque analphabète zambien à lire, à écrire et à compter dans une langue qu'il connaît bien; l'objectif n'est pas d'enseigner une nouvelle langue sous le prétexte d'apprendre à lire et à écrire » (Zambie, 1976, p. 22).

La planification linguistique est de plus en plus une composante de la planification du développement national déclarent des écrivains comme Das Gupta qui donne la définition suivante de la planification de l'alphabétisation :

> « . . . mesures préparées au niveau national, dont l'objet est de modifier le rang, la fonction et le contenu de l'une ou plusieurs langues d'un pays, qui sont sanctionnées et encouragées par l'opinion et sont prises en faveur d'objectifs propres au développement national » (Das Gupta, 1976, p. 382).

Dans son livre, *Comparative Reading*, John Downing a fait remarquer que l'environnement de celui qui apprend à lire et à écrire peut être la source de trois difficultés :

- L-1 et L-2 peuvent être mal adaptées (L-1 étant la langue maternelle, la première langue; L-2, la langue d'étude lorsqu'elle n'est pas la langue maternelle);
- Le système d'écriture et L-2 peuvent être mal adaptés même lorsque cette dernière est très proche du modèle type sur lequel la première est censée se fonder aux fins d'enseignement; ou
- Il peut y avoir une mauvaise adaptation englobant les deux précédents cas.

La tâche de celui qui apprend à lire et à écrire est de comprendre la façon dont un système d'écriture se rapporte à la langue parlée et de dégager les relations logiques qui existent entre ces deux aspects de la langue. Plus les cas de mauvaise adaptation sont nombreux — dans l'environnement linguistique d'un enfant, plus grandes sont les possibilités de confusion que cet enfant aura au départ en apprenant à lire et à écrire (Downing, 1973, p. 182). « Il est essentiel d'éviter une confusion cognitive croissante dans la première expérience de solution du problème que pose la compréhension de la nature de la tâche qui est d'apprendre à lire. Si cette confusion atteint un niveau trop élevé pour le débutant, il en reçoit un choc qui lui est très difficile de surmonter par la suite » (Downing, 1973, p. 183).

Les recherches comparatives de Nancy Modiano faites au Mexique avec deux groupes d'enfants indiens corroborent ces remarques de Downing. Un groupe apprit à lire dans sa langue maternelle indienne puis en espagnol au cours de la deuxième année de l'expérience. L'autre groupe n'apprit à lire qu'en espagnol. Lorsque les deux groupes passè-

rent un contrôle de lecture, le premier réussit sensiblement mieux à lire en espagnol. Modiano en conclut : « Les enfants qui appartiennent à des minorités linguistiques et apprennent à lire dans la langue nationale, la comprennent mieux lorsqu'ils ont d'abord appris à lire dans leur langue maternelle » (Downing, 1973, p. 183).

Une étude du même type a été faite en Suède.

> « . . . Osterberg a comparé un groupe expérimental éduqué en dialecte D(1) et un groupe témoin éduqué comme d'habitude dans la langue nationale D(2). Quelque 350 élèves furent pris au hasard dans les deux groupes; leurs enseignants furent choisis de la même façon. Des tests démontrèrent que les enfants des groupes D(1) et D(2) présentaient une facilité scolaire, une intelligence et d'autres variables équivalentes. La formation des enseignants et la normalisation de leurs méthodes furent aussi mises en équation. Le groupe D(1) entama une période d'étude de 10 semaines en dialecte Pitea alors que le groupe D(2) reçut un enseignement parallèle mais en suédois. Une série de manuels de lecture de base nouvelle pour tous les enseignants des deux groupes fut utilisée. Leur contenu était identique, sauf que le texte du groupe D(1) était une traduction en dialecte Pitea. Au bout de six semaines, plusieurs contrôles furent passés, puis commença une nouvelle période d'étude de 25 semaines faite en D(2) pour les deux groupes, sauf que le groupe D(1) eut une période de transition graduelle de D(1) à D(2) de quatre semaines au début de cette seconde période.
>
> Les contrôles réalisés à la fin de la période initiale de dix semaines firent apparaître que le groupe D(1) était sensiblement plus fort pour la lecture à voix haute, le rythme de lecture et la compréhension. Les différences étaient sensibles et Osterberg remarque que 'l'avance des enfants du groupe D(1) se caractérisait tout d'abord et surtout par la maîtrise d'aptitudes difficiles de techniques de la lecture que nous appelons l'articulation et l'aptitude à combiner et à lire aisément à la fois des mots et des groupes de mots. Par exemple, grâce à la sûreté d'articulation déjà souvent acquise, ils réussirent aussi à lire assez couramment'.
>
> Bien entendu, ces contrôles furent passés en D(1) pour le groupe D(1) et en D(2) pour le groupe D(2). À la fin de la seconde période expérimentale, tous les contrôles furent donnés en D(2) aux deux groupes, D(1) et D(2). En conséquence, à ce stade, le groupe D(2) passait le contrôle dans la langue dans laquelle il avait étudié pendant 35 semaines alors que le groupe D(1) avait étudié avec des matériels en D(2) pendant 25 semaines seulement ou un peu moins si l'on tient compte de la période transitoire de 4 semaines. Cependant, le groupe D(1) domina le groupe D(2) dans les exercices de lecture en D(2).
>
> Les résultats obtenus par Osterberg prouvent clairement que si D(1) et D(2) sont mal adaptés, ce fait constitue un gros handicap dans l'apprentissage de la lecture. En outre, les constatations qu'il a réalisées et selon lesquelles l'enseignement initial en D(1) permet d'obtenir de meilleurs résultats de lecture en D(2) situent nettement le trouble. Une mauvaise adaptation a des effets négatifs au cours de la première phase d'initiation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture » (Downing, 1973, p. 190).

L'incidence de ces études est grande pour les programmes d'alphabétisation effectués dans les pays en développement. Les organisateurs

et réalisateurs ont souvent hésité à utiliser les dialectes et langues locales comme vecteurs de l'enseignement, à cause généralement de la méthode pédagogique éclectique fondée sur des matériels de lecture courants qui était utilisée. Cette méthode est moins exigeante pour des enseignants peu formés que la méthode axée sur l'élève ; en outre, dans de nombreux pays, on change de dialecte ou de langue tous les 100-150 km et il n'est pas possible d'organiser et d'effectuer des programmes dans la langue maternelle à l'échelle des pays, encore moins à celle des nations. D'autre part, le manque de matériels dans des dialectes et langues peu répandus oblige bien souvent à lire tout d'abord dans une seconde langue.

Enseigner dans une langue maternelle récemment transcrite peut présenter certains problèmes particuliers. Au Mali, par exemple, on a décidé d'utiliser quatre langues représentatives et largement répandues au cours de la formation initiale à l'alphabétisation puis d'introduire le français, langue officielle.

Ces quatre langues africaines sont aussi parlées dans d'autres pays d'Afrique de l'Ouest et ce fait a posé un dilemme : le Mali devait-il entreprendre seul l'unification du système de transcription de ses langues alors qu'elles sont aussi parlées dans d'autres pays? (Cette tâche exigeait entre autres la sélection et la création de mots nécessaires pour exprimer des notions mathématiques et scientifiques). L'Institut d'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée effectua le travail et le succès remporté par le programme d'alphabétisation des adultes à inciter à employer les quatre langues nationales dans le système éducatif officiel, car les éducateurs ont pensé que l'on économiserait ainsi plusieurs années sur la période d'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

À propos du choix de la langue d'enseignement en Afrique, Maurice Houis (1976, p. 393) écrit que, dans leur ensemble, les pays africains, doivent emprunter la voie du bilinguisme et qu'un enseignement bilingue pose un problème fondamental : « Quelles sont les fonctions pédagogiques des deux langues en jeu et comment pouvons-nous faire en sorte qu'elles soient bien équilibrées, compte tenu des situations variables régnant dans chaque État? » (Houis, 1976, p. 394). Il énumère trois fonctions pédagogiques qui doivent être bien équilibrées dans un système éducatif bilingue :

> « . . . La première est l'acquisition de l'écriture dans la langue dans laquelle l'élève est le plus compétent et non pas simplement la prédominance du parler.
>
> Deuxièmement, la langue doit être le vecteur général de l'enseignement. Ce vecteur peut être ou ne pas être, ou n'être que partiellement la langue dans laquelle l'enfant a appris à écrire. Le choix dépend de la capacité supposée de la langue à exprimer des domaines sémantiques englobant des idées non familières ou modernes.
>
> Une langue africaine devrait-elle être choisie pour remplir la fonction de vecteur général de l'enseignement? Cela présuppose l'existence de matériels éducatifs et de cours de formation à l'intention du personnel enseignant qui soient adaptés et en outre, pour les nouvelles nations, la normalisation de la présentation des mots et de leur prononciation.

Troisièmement, la langue doit être un élément du programme d'enseignement, ce qui présuppose que la langue africaine ait fait l'objet d'une étude descriptive et que la linguistique appliquée puisse s'appuyer sur des recherches de linguistique fondamentale » (Houis, 1976, p. 394).

L'expérience acquise par l'Union soviétique dans le développement du bilinguisme national est instructive. Cette expérience résulte d'un engagement politique conscient et de la permanence de son application. En 1919, les Soviets ont garanti le droit à l'éducation dans les langues nationales, acceptant d'organiser la formation d'enseignants, d'instaurer un système éducatif dans les républiques nationales et de créer les conditions nécessaires — un programme de publication par exemple — au développement des littératures et des arts nationaux. On a ainsi créé un environnement qui se caractérise par un processus double et complémentaire : l'essor des langues nationales et la connaissance généralisée du russe, langue de communication internationale. Comme le disent Desheriyev et Mikhalchencko :

« . . . La langue russe répond aux besoins communs du peuple soviétique — rapports mutuels et échanges culturels — alors que les langues nationales locales répondent aux propres besoins des nations et nationalités » (1976, p. 392).

Lorsqu'ils choisissent des langues d'étude, les planificateurs de l'alphabétisation doivent s'assurer de l'utilité et de la pertinence de leur choix. Selon un document de travail rédigé pour le Symposium sur les problèmes de l'éducation dans la langue maternelle dans les sous-régions d'Afrique qui s'est tenu à Dakar en 1976 :

« . . . Aussi longtemps que la langue africaine n'est pas le vecteur officiel de l'éducation, de l'administration et des relations publiques et n'a pas un statut juridique, elle jouit d'un moindre prestige et l'opinion publique peut s'opposer à sa promotion. Une langue qui n'est pas utilisée comme vecteur de l'enseignement a rarement une notoriété égale à une langue qui remplit ce rôle ; en outre il faut que les enfants et les adultes soient spécialement motivés pour apprendre une langue en dehors de l'école » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 9).

À propos des propositions d'action recommandées, le document stipule :

« . . . Lorsqu'un gouvernement décide de donner à une ou plusieurs langues africaines le statut de langue(s) officielles(s) ou d'enseignement, il doit mener une vaste campagne nationale afin de faire mieux comprendre au grand public et plus particulièrement aux enseignants chargés d'appliquer la décision prise, les problèmes que présente l'usage de la langue vernaculaire. . . La coordination de la campagne sera assurée par des comités nationaux, des organes gouvernementaux ou privés dotés de l'autorité nécessaire et assistés par les spécialistes en la matière. On tiendra compte en établissant la structure et les pouvoirs de ces organes des particularités nationales mais on leur demandera en général d'assurer la planification du développement linguistique de la langue — véhiculaire —

largement en usage choisie comme vecteur de l'enseignement ainsi que la promotion et la sauvegarde de toutes les langues vernaculaires » (UNESCO/BREDA, 1976, p. 11).

D'autres sources ont proposé qu'il soit tenu compte des aspects suivants :

• L'enseignement dans la langue maternelle est justifié et souhaitable sous l'angle éducatif mais peut être onéreux. Il exige une infrastructure bien organisée et des fonds pour la recherche linguistique, l'élaboration de matériels pédagogiques, la formation d'enseignants et les campagnes entreprises pour expliquer aux populations les raisons pour lesquelles certaines langues ont été choisies et comment leur étude facilitera l'étude d'une seconde langue (officielle).

• La participation de linguistes à la préparation du programme d'alphabétisation est indispensable pour que les matériels et méthodes d'enseignement concernent spécifiquement la ou les langues nationales choisies et ne soient pas des textes et méthodes traduits ou empruntés à une autre langue.

• La langue utilisée — en particulier si elle est associée à une élite ou à une classe instruite, devrait être adaptée et peut être simplifiée et amenée au niveau de l'homme moyen. Ainsi, en Chine la réforme de la langue écrite se fait par l'introduction d'un alphabet phonétique et la simplification des caractères. À l'heure actuelle, sur plus de 3 000 caractères fréquemment utilisés, 1 200 ont été simplifiés ; d'autre part, dans certaines régions, on enseigne d'abord l'alphabet phonétique puis les caractères correspondants (Hsiao, 1975). La simplification joue aussi sur l'attitude de l'élève envers une langue et sur sa capacité à l'apprendre. Dans son rapport sur l'expérience iranienne, Furter a noté que le fossé qui existe entre les personnes instruites et les analphabètes est particulièrement grand dans ce pays parce que le persan est devenu une langue éminemment littéraire :

> « . . . Les grands ouvrages littéraires, les symboles et illustrations de la culture nationale ayant été écrits non en écriture perse mais arabe, la transcription actuelle qui ne rend pas compte des voyelles de façon satisfaisante, est cependant devenue intouchable. Les experts du projet iranien ont trouvé peu de compréhension auprès des linguistes du pays lorsqu'ils ont voulu les intéresser à l'étude d'un certain nombre de difficultés techniques comme la systématisation des formes écrites, par exemple, . . . la simplification de l'orthographe ou la révision d'une grammaire excessivement compliquée » (Furter, 1973, p. 9).

• La transcription de langues parlées appelle la prise de décisions touchant au type de l'alphabet et de l'écriture. Bien souvent, l'écriture romaine a été adoptée afin de faciliter la transition aux langues internationales dont l'une peut être la langue officielle. La Somalie avait le choix entre l'écriture arabe ou latine et a opté pour cette dernière, le Mali a choisi l'alphabet latin parce que le français est la langue officielle. Au Pérou, les langues indiennes ont suivi le modèle de la langue espagnole qui est la langue dominante des affaires et du pouvoir. L'Union soviétique a décidé que ses langues nationales utiliseraient l'alphabet cyrillique, comme le russe.

• Les décisions prises au sujet de la transcription et de la normalisation de l'alphabet devraient tenir compte des langues similaires et « de contact » (deuxième langue non officielle utilisée par des personnes qui n'ont pas de première langue commune). La Conférence de Bamako des pays d'Afrique de l'Ouest qui s'est tenue en 1966 s'est efforcée non pas simplement de transcrire la langue d'un pays mais aussi de la rapprocher du système de la transcription d'autres langues d'Afrique de l'Ouest. Les efforts de la conférence n'ont pas été couronnés de succès mais le problème a été reconnu.

• Le Symposium de l'UNESCO sur les problèmes de l'éducation dans la langue maternelle (1976) a affirmé l'importance de la coopération régionale et sous-régionale dans la production de matériels pédagogiques pour une seule langue ou un groupe de langues, la formation des enseignants et les études linguistiques. La première Conférence régionale arabe sur l'analphabétisme en milieu ouvrier a préconisé l'emploi d'une stratégie régionale panarabe de l'alphabétisation (Whitehouse, 1976). Comme l'a fait remarquer Melvin Fox en 1977, en dépit de son rôle généralisé et constant comme langue de contact, il n'a virtuellement pas été tenu compte de l'impact de l'arabe à cet égard. De nombreuses populations qui parlent des langues africaines connaissent bien l'écriture arabe et une grande partie de son vocabulaire. Aussi, selon Fox, le potentiel de l'arabe pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes est immense. On s'est penché sur la façon dont la connaissance qu'un musulman d'un pays ne parlant pas arabe a de cette langue pourrait sous-tendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue africaine.

• Fox (1977) a suggéré d'utiliser davantage les langues de contact. Ainsi, trois langues africaines de contact — swahili, manding et hausa — sont parlées par 100 millions de personnes. Fox a recommandé que des organisations comme la Société linguistique d'Afrique de l'Ouest, dressent un calendrier de recherches visant à déterminer quelles sont les langues de contact qui recoupent plusieurs frontières nationales et linguistiques. De telles enquêtes sur les langues de contact menées au niveau régional dans d'autres parties du monde pourraient entraîner des économies de matériel et de coût de formation des enseignants.

• Lorsqu'on utilise la langue maternelle d'un élève, on augmente la fierté qu'il ressent pour sa culture traditionnelle et ses traditions orales et on le motive. Au Mali, la décision qui a été prise d'utiliser les langues maternelles comme langues d'enseignement a déclenché une vague d'intérêt pour les langues traditionnelles, la littérature écrite et orale, et a fortement contribué à motiver les élèves et à établir la réussite du programme d'alphabétisation (Dumont, 1973, p. 22). En outre,

> « . . . une alphabétisation fonctionnelle dispensée dans sa propre langue montre au paysan et à l'ouvrier que la communication écrite n'est pas nécessairement une clé magique qui ouvre le monde extérieur — elle peut lui être utile dans son propre monde et lui permettre de progresser dans son activité. . . et de sortir du cadre étroit dans lequel il se sentait précédemment enfermé. . . L'effet culturel est si manifeste que certaines personnes l'estiment plus important que d'autres effets ; de plus, de nombreux adultes qui ont été éduqués en français, apprennent à présent à écrire en Bambara ou en Fulami pour réduire l'écart avec leurs parents qui n'ont reçu aucune instruction » (Dumont, 1973, p. 62).

## Calendrier

Les cours durent de 45 minutes (Soudan, Pakistan, Iran) à 2 heures (Équateur, Éthiopie, Iran, Mali, Inde, Jamaïque, Brésil, Vietnam), une demi-heure environ étant consacrée aux informations nouvelles. La Société d'éducation de base des adultes du Pakistan (Rainsberry, 1974) a noté que les adultes peuvent bien apprendre et retenir seulement une vingtaine de minutes de cours intensifs concernant des matières nouvelles. Un cours de deux heures peut sembler long mais cette durée n'est pas déraisonnable si le cours est consacré à des révisions, à de nouvelles acquisitions ainsi qu'à la consolidation des connaissances acquises. Les cours devraient durer assez longtemps (plus d'une heure) pour que dès les premières leçons, l'élève ait le sentiment de progresser.

Il est difficile de se rendre compte, même à partir de tableaux de statistiques, de la durée de nombreux programmes ou de ce que l'on entend exactement par « une semaine » ou un nombre « X » d'heures. Il semble que dans la plupart des cas, au moins 3 cours sont donnés par semaine et que les programmes sont divisés en deux étapes, généralement dénommés « de base » et « fonctionnel », chacun correspondant à peu près à un an, compte tenu des temps d'arrêt pour les récoltes, etc. De 26 à 38 semaines sont consacrées à la première étape.

L'évaluation du PEMA réalisée par l'UNESCO pour le Symposium international sur l'alphabétisation (UNESCO/PNUD, SIPA 2, 1975) conclut qu'en moyenne « et avec de fortes variations d'un pays à l'autre et d'une langue à l'autre, les adultes ont été capables de maîtriser en 200 heures les connaissances de base enseignées dans les écoles primaires ». En raison de 6 heures par semaine (trois cours de 2 heures chacun), cela fait approximativement 35 semaines ou 10 mois. Cependant, selon le même document, lorsque les cours d'alphabétisation ont été associés à un enseignement technique, linguistique, didactique, scientifique ou mathématique (Tableau 1), le processus d'enseignement-apprentissage :

Tableau 1. Équivalence de niveaux et nombre d'heures d'enseignement pour les programmes d'alphabétisation dans les pays du PEMA.

| Pays | Niveau obtenu | Heures de cours |
|---|---|---|
| Algérie | Niveau 4 | 426 |
| Équateur | Niveau 4 | 548 |
| Éthiopie | Niveau 2 | 700 |
| Guinée | — | 384 |
| Iran | Niveau 5 | 450 |
| Madagascar | — | 324 |
| Mali | Niveau 2 | 686 |
| Soudan | — | 235 |
| Syrie | Niveau 2 | 480 |
| Tanzanie | Niveau 2 | 270 |

Source : UNESCO/PNUD SIPA 2 (1975).

« . . . a généralement duré deux années réglées sur les cycles de récolte des programmes agricoles. La durée moyenne d'un programme a été de 483 heures, s'étendant sur une période de 60 à 75 semaines suivant les pays. Il n'est pas possible de préciser la durée optimale du processus de formation, l'expérience antérieure et le niveau des participants, la qualité des enseignants et les diverses conditions locales » (UNESCO/PNUD, SIPA 2, 1975, p. 20).

Quelques exemples de calendrier méritent d'être notés. Au Vietnam, pays dont la langue est facile à apprendre, on a constaté que normalement en étudiant une heure par jour, une personne pouvait apprendre à lire et à écrire en 3–4 mois. Au plus fort de la campagne d'alphabétisation des masses, des concours ont été organisés et ce temps a alors été ramené à 72 jours. En outre, il a été signalé que les adultes qui suivaient un programme d'enseignement complémentaire — prolongement du programme d'alphabétisation de base — pouvaient achever le premier cycle d'études — correspondant à 10 années scolaires — en 3 à 4 ans en étudiant 5 à 6 heures par semaine.

Dans le plan en deux étapes d'enseignement dispensé dans la langue maternelle adopté par le Mali, chaque étape dure de 20 à 24 semaines, ce qui correspond à une année d'enseignement compte tenu des périodes de travaux agricoles. La première est consacrée aux premières notions d'écriture et de calcul et aux applications techniques. La seconde est axée sur des questions économiques et sur l'éducation civique. Il ressort d'une expérience conduite en 1971 dans un centre d'alphabétisation, qu'un programme accéléré de 50 leçons, soit 8 mois de leçons régulières, donne les mêmes résultats qu'un programme s'étendant sur 2 ans ; ce programme accéléré a été redonné avec succès dans trois centres implantés dans la zone de culture du coton.

Au Brésil, le programme d'alphabétisation fonctionnelle, MOBRAL, dispense des cours quotidiens de 2 heures en portugais ; si, au bout de 5 mois, les progrès sont insuffisants, le programme est prolongé pendant un autre mois. Le programme de suivi qui offre approximativement 720 heures de cours à temps partiel, est estimé correspondre aux quatre premières années d'enseignement élémentaire, et peut être réalisé en 2 ou 3 ans, selon l'intensité du programme.

L'Inde offre un programme d'un an en hindi (2 heures par soir, 5 soirs par semaine), soit 8 mois d'enseignement effectif, compte tenu des périodes de récolte, fêtes, etc. D'autres programmes, assurés par l'intermédiaire de la Literacy House de Lucknow, s'étendent, aussi sur une période de 8 mois, dont 3 à 4 mois sont consacrés à l'étude de l'abécédaire et 3 à 4 mois à la consolidation des connaissances acquises.

Dans les premiers programmes d'alphabétisation des adultes donnés en 1966 en Iran, les étudiants étaient supposés acquérir les rudiments de la lecture et de l'écriture en persan en 4 mois puis revoir et renforcer leurs connaissances au cours d'un second cycle de 4 mois. L'évaluation a montré que ces deux cycles de 4 mois chacun étaient insuffisants pour obtenir une alphabétisation durable. Un nouveau programme en deux cycles de 9 mois chacun a alors été introduit s'appuyant sur d'autres matériels et méthodes de formation. Le programme d'alphabétisation fonctionnelle qui a débuté en 1974 dans le secteur textile Yazd dispense 50 semaines de cours divisés en deux périodes de 6 mois chacune. Il a pour objectif d'apprendre à lire et à écrire et d'enseigner les bases de l'arithmétique.

En Jamaïque, les cours durent approximativement 400 heures et dispensent un enseignement qui correspond aux 6 premières années d'enseignement primaire. Selon les estimations, pour apprendre à lire et à écrire, il faut de 18 à 24 mois, à raison de 2 cours de 2 heures par semaine. C'est pourquoi le programme national d'alphabétisation a établi des centres d'éducation des adultes qui offrent des cours intensifs de 2 à 3 heures, 5 fois par semaine.

Le projet d'éducation permanente en cours au Punjab (Pakistan) offre des cours d'alphabétisation fonctionnelle de 1 heure et demie, 6 jours par semaine, pendant 6 à 8 mois.

En Colombie, l'Acción cultural popular offre 3 cours radiophoniques (enseignement de base, progressif et complémentaire) à l'intention des populations rurales. Des bénévoles locaux contrôlent les programmes et conseillent les participants. Le cours de base — alphabétisation, lecture générale, écriture et arithmétique — est donné sous forme de séquences; il faut s'inscrire pour des périodes précises et être assidu. La leçon est en général de 1 heure et demie et est diffusée 6 jours par semaine. Le cours dure au total 45 heures et s'étend sur environ 15 semaines.

À l'origine, le Programme d'alphabétisation des adultes axé sur le travail conduit en Éthiopie devait comporter 2 étapes de 10 mois chacune; mais la première a parfois dû être prolongée jusqu'à 19 mois parce que l'Amharic, la langue utilisée, n'était pas la langue maternelle des participants. Le personnel du projet, estime qu'il faut plus de temps et des méthodes différentes pour apprendre à lire et à écrire dans une seconde langue.

En Tanzanie, des cours axés sur le travail et donnés en swahili ont été offerts chaque jour pendant deux ans à raison de 9 mois par an, dans des régions-pilotes, mais l'évaluation a montré que le cycle de 2 ans est insuffisant, car les travaux agricoles rompent la continuité de l'enseignement.

Gray (1956, p. 152, 159) a identifié deux étapes connexes de l'enseignement de la lecture aux adultes qui abordent plus amplement le problème de l'alphabétisation. La première est la préparation mentale et la prise de conscience de la nécessité et de l'utilité de savoir lire. La deuxième commence lorsque l'étudiant peut lire avec suffisamment d'aisance; elle a pour objet de l'amener aux normes minimales de l'alphabétisation de manière à le mettre sur la voie d'une alphabétisation fonctionnelle qui consolidera ses connaissances et lui donnera l'habitude de la lecture. Cette deuxième étape exige de 24 à 40 cours d'une heure. En outre, selon Gray :

> « . . . La promotion de l'alphabétisation fonctionnelle telle qu'on la conçoit désormais ne consiste pas simplement dans le fait de susciter un enthousiasme pour le statut de personne sachant lire et écrire et de dispenser une formation qui se limite à l'usage d'un tableau d'alphabétisation et d'un abécédaire. Le temps requis pour atteindre les objectifs plus larges que l'on recherche variera selon les communautés mais on peut présumer que 150 heures à 300 heures d'un enseignement soigneusement préparé seront nécessaires » (Gray, 1956, p. 152).

## Alphabétisation durable

Dans une analyse de la documentation sur l'alphabétisation durable entreprise par Sheffield pour le Département de l'éducation de la Banque mondiale (Sheffield, 1977), l'auteur s'attache tout d'abord au problème spécifique de l'alphabétisation durable chez les jeunes enfants et les adultes et, surtout à la discrimination concernant les pays en développement. Ses principales constatations sont : il existe très peu d'études empiriques sur l'alphabétisation durable et les compétences de base ; la concordance entre les études est minimale et l'établissement de comparaisons valables, d'une part, entre des pays dont le niveau de développement diffère et, d'autre part, entre les adultes et les enfants, pose d'énormes problèmes.

Sheffield ne retient pas l'hypothèse d'un seuil fondamental au-delà duquel les personnes qui quittent l'école n'oublieront pratiquement plus les notions de lecture et d'écriture acquises et que ce seuil se situe à la fin de la quatrième année d'enseignement primaire. Il estime que cette idée de seuil est relativement peu importante, sinon dénuée de sens, car peu d'individus ou de sociétés se fixeraient un niveau minimum d'aptitudes de base même si on parvenait à déterminer un seuil. Des pays qui s'efforcent d'offrir 7 à 8 ans d'enseignement primaire à la totalité de leur population sont peu susceptibles de considérer un cycle de base de 4 ans comme un choix politique valable. En ce qui concerne les adultes, Sheffield constate que si les notions de base de la lecture et de l'écriture peuvent être enseignées en 2-3 mois lorsque les conditions sont bonnes, les aptitudes acquises ne sont pas « fonctionnelles » et si ces adultes n'ont pas l'occasion ou le matériel nécessaire pour utiliser les aptitudes acquises, il n'est pas certain qu'ils les conserveront.

Quant aux corrélations, les conclusions suivantes se dégagent de ces études :

- Lire et écrire s'oublient souvent moins vite que compter ;
- L'aptitude à écrire se perd généralement moins que l'aptitude à lire ;
- Selon plusieurs études, il existe une corrélation entre la durée des études et la faculté de se souvenir. Mais la brève durée de la plupart des cours d'alphabétisation, la grande variété des programmes et l'incidence de facteurs extérieurs font qu'il est difficile d'en déterminer la durée optimale ;
- Le niveau de scolarité (primaire) antérieure joue sur la faculté de se souvenir ; le retour à l'analphabétisme est moins fréquent parmi les personnes scolarisées pendant 4 ans ;
- L'arrière-plan familial, le milieu social et d'autres facteurs personnels sont importants comme le sont la profession, les revenus familiaux et la possibilité de se procurer des livres.

## Résumé

Le plus souvent, les recherches sur la lecture ont été publiées en anglais, concernant la langue anglaise, les cultures d'Amérique du Nord

et d'Europe, les enfants et enfin le milieu scolaire. Il n'a pas été prouvé qu'elles pourraient s'appliquer à l'alphabétisation des adultes, dans les pays en développement, dans d'autres langues, et dans des conditions extra-scolaires. Selon toutes probabilités, certains travaux, ceux de Gray, Osterberg et Downing par exemple, ont une valeur universelle mais ils n'ont pas été largement diffusés.

Il ressort des recherches sur la lecture touchant l'incidence des systèmes d'écriture, que des symboles graphiques complexes avec beaucoup de traits, de courbes — sont plus difficiles à lire que les symboles relativement simples. Cette constatation va de soi mais a peu de poids dans les débats sur les valeurs relatives des méthodes d'enseignement. Il semble que l'on ait peu compris la façon dont des caractéristiques spéciales du système d'écriture influencent nécessairement les résultats obtenus avec l'une quelconque des méthodes.

Il existe deux grandes catégories de méthodes d'enseignement : les méthodes éclectiques et celles axées sur l'étudiant. William Gray a énoncé certains principes à appliquer dans le choix de la méthode propre à chaque situation :

- Des méthodes opposées donnent des résultats différents. Si on met l'accent sur l'identification du mot, l'étudiant lira des mots sans les comprendre ; si l'accent est mis sur la réflexion, l'étudiant s'intéressera au sens et mettra plus de temps à identifier les mots.
- De bons progrès sont obtenus au départ lorsque l'accent est mis à la fois sur le sens et sur l'identification des mots.
- Aucune méthode ne donne les mêmes résultats avec tous les membres d'un groupe.

L'apprentissage de la lecture peut se décomposer en quatre étapes, aux objectifs précis, qui sont, en substance, les mêmes pour tous les pays et pour toutes les langues. La première est la préparation à la lecture ; la deuxième, l'acquisition des attitudes et aptitudes initiales ; la troisième, une phase de progression rapide dans l'aptitude à lire ; et la quatrième, l'acquisition d'habitudes de lecture plus réfléchies.

Il ressort des recherches faites que l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture facilite les progrès réalisés dans les deux domaines. L'écriture consolide l'aptitude à identifier les mots et à donner un sens à la phrase.

Les recherches ont montré qu'il conviendrait d'assurer l'enseignement dans la première langue de l'étudiant, au moins pendant les trois premiers mois, la durée exacte variant selon la langue, et de « comprendre quels sont les rapports entre le système d'écriture et la langue parlée » (Downing, 1973, p. 182). L'étudiant peut ensuite facilement apprendre à lire dans une deuxième langue qui lui ouvre la possibilité d'un enseignement fonctionnel.

L'un des principaux avantages qu'offre la langue maternelle est celui de permettre à l'étudiant de commencer à apprendre à lire et à écrire en se fondant sur ce qu'il sait déjà. Ce principe, c'est-à-dire partir de ce que l'on sait déjà peut également s'adapter à l'enseignement de l'arithmétique de base. Les activités menées en Iran et au Mali, par exemple, ont montré que l'apprentissage est rapide et aisé et que les résultats pédagogiques sont bons lorsque l'enseignement de l'arithmé-

tique se fonde sur des connaissances réelles de l'étudiant et respecte son propre mode de calcul mental.

D'autre part, il a été démontré que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que du calcul peuvent avec succès s'incorporer aux programmes d'enseignement fonctionnel ou axés sur l'étudiant; en fait, les évaluations indiquent que les résultats sont alors plus fructueux et durables qu'en cas d'étude séparée mais que les études sont plus longues (au moins 2 ans ou deux cycles de 10 mois).

En d'autres termes, plus le contenu et les méthodes partent des problèmes et besoins réels des étudiants, et se développent à partir de leurs cycles d'études, de leur culture, et de leur langue maternelle, et plus efficace est l'alphabétisation fonctionnelle. C'est la raison pour laquelle de nombreux pays d'Afrique et d'Asie s'éloignent d'un programme d'enseignement d'application générale au profit de programmes d'alphabétisation fonctionnelle conçus à l'intention de groupes homogènes précis. Les méthodes utilisées dans la formulation des programmes d'enseignement reposent notamment sur : le déroulement modulaire, les modules d'apprentissage de base, la solution des problèmes, l'enseignement en spirale et l'usage de la culture autochtone. La nature interdisciplinaire de l'alphabétisation fonctionnelle exige qu'elle soit organisée par des équipes comprenant des enseignants et participants potentiels, que son développement soit décentralisé et que l'on procède à des contrôles.

Selon les conclusions des évaluations de programmes réussis d'alphabétisation fonctionnelle, les méthodes d'enseignement axées sur les adultes sont très efficaces comme le sont les systèmes d'apprentissage « ouverts » et les systèmes souples et susceptibles d'être modifiés par les participants — organisateurs, rédacteurs des programmes d'enseignement, enseignants et étudiants. Les méthodes d'enseignement axées sur les adultes comprennent les méthodes inductives, « apprendre en faisant », de groupes avec usage des médias, et d'éducation sous forme d'action culturelle (Freire).

Le temps qu'il faut pour acquérir une alphabétisation durable dépend en premier lieu de la complexité de la langue, des différences qui existent entre la langue écrite et la langue parlée, et des objectifs du programme d'enseignement. Les autres variables sont notamment :

- L'intensité du cours et son objectif;
- La qualité de l'enseignement;
- L'attitude culturelle vis-à-vis de l'alphabétisation;
- Le fait que la langue maternelle est ou non la langue d'étude;
- L'occasion et le matériel nécessaire pour utiliser les compétences acquises; et
- Le fait que l'alphabétisation est dès le départ intégrée à une formation professionnelle ou constitue la première étape d'un programme éducatif.

Il est difficile de comparer les études faites sur l'alphabétisation durable car elles adoptent des définitions différentes de l'alphabétisation. Les difficultés découlant du fait que certaines études sont transversales, d'autres longitudinales ne pourraient être surmontées que par une analyse couplée dans le temps et fondée sur des contrôles. Faute de quoi, les analyses ont pour la plupart comparé des résultats extra-

scolaires à des résultats de base obtenus par ceux qui quittent l'école ou des résultats individuels dans des groupes qui quittent l'école. Les deux types d'études ont surtout une valeur indicative et ne sont pas des mesures réelles d'alphabétisation durable. Les études qui s'efforcent de trouver des corrélations à cet égard sont confrontées au problème selon lequel les variables « indépendantes » ne sont bien souvent pas indépendantes les unes des autres et sont dépendantes à l'égard de la variable « dépendante ».

## Les coûts des programmes d'alphabétisation

De nombreux facteurs se combinent pour rendre presque impossible de chiffrer le prix de revient par personne de l'alphabétisation. Par exemple :

- Comment chiffrer le coût par classe des dépenses d'investissement quand les équipements achetés — tels que des Jeeps, bicyclettes ou tableaux noirs — sont encore utilisés longtemps après la fin du cours d'alphabétisation, voire pour des programmes de cinq ans ;
- Comment définir le « diplômé qui a réussi » et calculer le prix de revient de sa formation quand on considère que la réussite est liée aux objectifs d'un projet et qu'elle se mesure notamment par le contrôle que ce ou cette diplômé(e) est susceptible d'exercer sur son « milieu », ou par le degré de sa participation à des activités collectives de type coopératif, etc.

La comparaison entre les prix de revient d'un pays à l'autre entraîne de nombreuses confusions notamment en vertu des variations qui existent entre :

- Les niveaux de vie et les pouvoirs d'achat que l'on peut difficilement comparer même quand on les traduit dans une monnaie commune telle que le dollar américain ;
- Le niveau de difficultés de la langue et les connaissances déjà acquises par les étudiants ; et
- La durée des cours et les normes de réussite :

> « . . . Les niveaux des examens et les critères de succès étaient très variables selon les matières, les contextes et les projets, ainsi que, peut-être aussi, à l'intérieur des projets. Le calcul, considéré comme « élémentaire » dans un cours de réparation d'automobiles, pouvait être « de niveau élevé » dans un programme de tissage. De plus, les réparations d'automobiles (ou le tissage) exigent des élèves un effort très variable selon que les voitures (ou les métiers à tisser) leur sont un domaine plus ou moins familier. De même, « l'expression écrite » signifie une chose pour le candidat à un examen qui écrit dans sa langue maternelle et une autre entièrement différente et beaucoup plus ardue pour celui qui doit maîtriser à la fois l'écriture et une autre langue, nationale ou étrangère » (UNESCO/PNUD, 1975, p. 203).

Les problèmes relatifs aux coûts sont rarement abordés dans les rapports sur les projets d'alphabétisation, et les rapports qui en font état n'expliquent généralement pas la méthode qui a permis de les établir.

Mais, s'il est vrai que les techniques d'évaluation des coûts d'alphabétisation sont encore élémentaires, un certain nombre de données chiffrées qui pourraient être utiles sont néanmoins disponibles.

Les rapports de l'UNESCO sur le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) se sont efforcés d'évaluer les prix de revient par étudiant (tableaux 2, 3 et 4). Les chiffres dans l'ensemble des rapports ont été ventilés entre des coûts totaux (comprenant la recherche) et des coûts qui ne tiennent pas compte de la recherche engagée pour la mise en œuvre.

Plus un cours est long, plus il coûte cher. Cependant, il apparaît que les cours qui sont trop courts pour pouvoir atteindre l'objectif de l'alphabétisation sont ceux qui reviennent le plus cher car l'argent est dépensé pour rien. La durée d'un cours dépend des normes de réussite, du degré de difficulté de la langue qui doit être apprise, de la mobilité du corps enseignant, etc. Selon les chiffres recueillis par l'UNESCO dans tous les pays à l'exception du Soudan, le prix de revient par personne d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle était moins élevé que celui de l'enseignement primaire. Le rapport final du PEMA a calculé également que :

> « . . . les effectifs que le programme a formés en plus de ceux qu'auraient formés des écoles pour un coût identique semblent avoir été approximativement les suivants : Éthiopie, 310 ; Équateur, 2 010 ; Madagascar, 2 360 ; Iran, 16 600 ; Mali, 44 430 ; Algérie, 46 320 ; République unie de Tanzanie, 130 700 » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 220).

Tableau 2. Prix de revient par participant inscrit à un cours d'alphabétisation du PEMA.

| Pays | Prix de revient non compris recherche par inscrit ($ US) | Prix de revient comprenant la recherche par inscrit ($ US) | Prix de revient sans recherche par inscrit se présentant à l'examen final ($ US) | Prix de revient comprenant la recherche par inscrit se présentant à l'examen final ($ US) | Prix de revient par diplômé |
|---|---|---|---|---|---|
| Algérie | 60,00 | 71,00 | 83,25 | 98,63 | — |
| Équateur | 40,12 | 69,83 | 70,38 | 122,55 | 300 |
| Éthiopie | 37,46 | 54,43 | 63,43 | 92,15 | 312 |
| Guinée | 112,10 | 208,38 | 186,60 | 345,30 | — |
| Inde | — | — | — | — | — |
| Iran | 37,33 | 48,75 | 76,26 | 99,60 | 323 |
| Madagascar | 68,03 | 111,90 | 77,60 | 125,80 | — |
| Mali | 5,73 | 13,58 | 16,83 | 34,63 | — |
| Soudan | 51,68 | 86,90 | 161,50 | 271,62 | 269 |
| Syrie | — | — | — | — | — |
| Tanzanie | 5,38 | 6,62 | 8,54 | 10,46 | 32 |

Tableau 3. Cours d'alphabétisation fonctionnelle dans les pays du PEMA.

| Pays | Résultats par rapport à ceux des écoles du système d'éducation formelle (niveau primaire) | Heures/cours | Prix de revient de l'alphabétisation fonctionnelle (% des prix de revient par rapport à l'enseignement primaire)[a] |
|---|---|---|---|
| Algérie | 4 | 426 | 14 |
| Équateur | 4 | 548 | 72 |
| Éthiopie | 2 | 700 | 98 |
| Guinée | — | 384 | — |
| Inde | — | — | — |
| Iran | 5 | 450 | 37 |
| Madagascar | — | 324 | 45 |
| Mali | 2 | 686 | 11 |
| Soudan | — | 235 | 100+ |
| Syrie | 2 | 480 | — |
| Tanzanie | 2 | 270 | 15 |

a) L'Algérie, Madagascar et le Mali utilisent le critère prix de revient/candidat qui se présente à l'examen final ; l'Équateur, l'Éthiopie et la République unie de Tanzanie utilisent le critère prix de revient/alphabétisé.
Source : UNESCO/PNUD, 1976, p. 176, 188, 189.

Pourtant, les auteurs du rapport engagent leurs lecteurs à ne pas retenir l'hypothèse selon laquelle, étant donné le caractère expérimental du PEMA et les sommes relativement élevées déjà consacrées à la recherche et au développement, des économies pourraient être réalisées en jouant sur l'échelle des projets (plus le projet est important, plus le coût par étudiant diminue), c'est-à-dire en élargissant l'audience des programmes d'alphabétisation ; ils font remarquer en particulier que :

Tableau 4. Enseignants et participants du PEMA.

| Pays | Inscrits (en milliers) | Inscrits se présentant à l'examen final (en milliers) | Diplômés (en milliers) | Enseignants (en milliers) |
|---|---|---|---|---|
| Algérie | 53 87 | 38 78 | — | 1,58 |
| Équateur | 17,52 | 9,99 | 4,1 | 0,60 |
| Éthiopie | 36,82 | 21,72 | 9,3 | 0,96 |
| Guinée | 1,44 | — | — | 0,18 |
| Inde | — | — | — | — |
| Iran | 94,37 | 46,24 | 13,9 | 3,85 |
| Madagascar | 4,30 | 3,83 | — | 0,07 |
| Mali | 83,22 | — | — | 3,72 |
| Soudan | 7,39 | 2,36 | 0,6 | 0,20 |
| Syrie | 1,87 | — | — | 0,09 |
| Tanzanie | 466,01 | 293,59 | 96,9 | 12,23 |

Source : UNESCO/PNUD, 1976, p. 174.

« . . . Les coûts de recherche et développement peuvent diminuer lorsqu'il y a possibilité d'étendre largement l'application de programmes déjà mis sur pied au cours du PEMA. Cependant . . . les programmes d'enseignement et la pédagogie devront probablement faire l'objet d'une révision très importante. De plus, les programmes établis, si l'on veut que l'alphabétisation de masse soit fonctionnelle par rapport aux problèmes et aux aspirations spécifiques d'autres groupes présentant des particularités d'ordre géographique, professionnel ou ethnique . . .

Les perspectives d'économies d'une certaine importance sont pareillement compromises par les tendances que les évaluateurs ont déjà décelées dans le PEMA en ce qui concerne les coûts de fonctionnement. Bien que ceux-ci semblent effectivement décroître en raison directe de l'expansion de l'alphabétisation, il y a apparamment peu d'espoir de réduction radicale.

Enfin, une campagne massive implique que le gouvernement s'engage à poursuivre l'objectif d'une société complètement alphabétisée nécessitant une infrastructure de textes de lecture de journaux, de bibliothèques, de salles de lecture, de matériels pour les activités d'extension, et tous les autres éléments indispensables pour maintenir l'intérêt d'une population alphabétisée pour les choses de l'esprit. Ainsi, pour créer et entretenir une telle infrastructure, l'élaboration d'un plan à long terme pour une société alphabétisée doit tenir compte de dépenses qui seront probablement de loin supérieures au coût du programme d'alphabétisation initial » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 217).

Étant donné que les prix de revient établis reflètent avec précision les capitaux réellement nécessaires à la gestion d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle, des économies pourraient donc être réalisées :

- S'il était possible d'insuffler aux enseignants un esprit de volontariat plus fort (les salaires des enseignants représentent le poste budgétaire le plus élevé des programmes d'alphabétisation) ;
- S'il était possible de motiver davantage les étudiants pour le programme de façon à ce que les fonds engagés pour chaque personne soient dépensés au mieux et soient donc moindres (moins de mobilité et d'abandons) ;
- Si, de plus, les effectifs par classe pouvaient être augmentés (mais probablement pas au-delà de 30 élèves) de façon à réduire le nombre d'enseignants ainsi que les frais administratifs) ; et
- Si le matériel pédagogique pouvait être produit à moindre prix.

Le rapport du PEMA a noté que :

« . . . de nombreux pays possèdent (ou sont en train de créer) divers types de centres pédagogiques ayant pour fonction de mettre au point des matériels d'enseignement plus efficaces pour les écoles. En outre, des services de vulgarisation agricole, sanitaire et autres fonctionnent dans beaucoup de pays. Un intérêt croissant se manifestant pour une éducation permanente qui ne compartimente pas les possibilités d'éducation aussi rigidement que par le passé, il semblerait raisonnable d'envisager des centres de recherche et de mise au point de matériels d'enseignement qui ne se limiteraient pas

à l'élaboration de matériels soit d'alphabétisation, soit scolaire, soit encore de vulgarisation » (UNESCO/PNUD, 1976, pp. 218-219).

Le tableau 5 représente la ventilation des coûts par pays des programmes d'alphabétisation du Programme expérimental mondial d'alphabétisation.

Évaluant le Programme expérimental mondial d'alphabétisation à Paris, au mois de juillet 1975, les experts sont arrivés à de nouveaux chiffres en ce qui concerne les différents programmes (voir tableau 6). Le coût horaire serait intéressant dans les pays qui appliquent l'expérience du PEMA pour évaluer la durée d'un programme et ensuite son coût.

Certaines des données chiffrées réunies concernent d'autres programmes d'alphabétisation (voir tableau 7). Le mouvement brésilien pour l'alphabétisation (MOBRAL) a établi que le prix de revient par étudiant pour un programme d'alphabétisation fonctionnelle était de 57,62 cruzeiros (environ 10 $ US). Bien que les coûts des programmes d'éducation intégrée du MOBRAL étaient évalués, en 1973, à 12,21 cruzeiros (environ 2 $ US) par étudiant touché par le programme, Da Costa (1975) a souligné que « les coûts totaux devraient inclure des ressources des États, des municipalités et des collectivités ». Le bureau central du MOBRAL a établi que son programme de développement des collectivités revient à 6,6 cruzeiros (environ 1 $ US) par étudiant en comptant le matériel pédagogique mais sans tenir compte des ressources des collectivités. En 1973, le budget annuel du MOBRAL était environ de 42,1 millions, une somme confortable si on la compare avec le budget total du PEMA pour six années d'activité qui a été de 32 millions de dollars US (UNESCO/PNUD, 1976).

Tableau 5. Ventilation des coûts des programmes d'alphabétisation du PEMA.[a]

| Pays | Coût des études préparatoires et des recherches (%) | Salaires des enseignants (%) | Salaires du personnel de service (%) | Matériels « fonctionnels » (%)[b] | Matériels pédagogiques (%) | Salle de classe et équipements (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Algérie | 15,5 | 52,0 | 3,6 | 4,5 | 1,4 | 22,3 |
| Équateur | 42,5 | 40,6 | 1,2 | 7,8 | 5,7 | 1,8 |
| Éthiopie | 31,1 | 26,5 | 3,2 | 30,4 | 4,2 | 3,9 |
| Guinée | 46,2 | 20,9 | 2 | 14,7 | 11,5 | 2,5 |
| Inde | — | — | — | — | — | — |
| Iran | 23,4 | 12,5 | 1,0 | 16,9 | 0,9 | 2,2 |
| Madagascar | 38,3 | 23,7 | 3,3 | 23,8 | 4,3 | 4,5 |
| Mali | 57,8 | 12,5 | 2,1 | 16,0 | 6,0 | 4,3 |
| Soudan | 40,5 | 30,3 | 3,7 | 16,4 | 4,2 | 4,1 |
| Syrie | 58,3 | — | — | — | — | — |
| Tanzanie | 18,7 | 35,5 | 1,4 | 38,7 | 2,4 | 2,4 |

a) Les dépenses restantes concernaient le transport pour la mise en œuvre des programmes dans chaque pays, allant de 0,2 % à 4,0 %.

b) Les matériels « fonctionnels » et le personnel concernent les besoins des programmes dans les divers domaines « fonctionnalistes » : agriculture, industrie, études pour les femmes, métiers, artisanats, etc.

Tableau 6. Coûts par heure et dépenses totales du PEMA.

| Pays | Personnel d'enseignement/ heure $ US | Matériels « fonctionnels » groupe d'alphabétisation/heure $ US | Personnel fonctionnel/ cours d'alphabétisation $ US | Total/projet (en milliers de $) |
|---|---|---|---|---|
| Algérie | 2,90 | — | — | 5797,6 |
| Équateur | 1,52 | 0,30 | 0,046 | 2275,2 |
| Éthiopie | 0,79 | 0,79 | 0,08 | 3473,7 |
| Guinée | 0,91 | 0,62 | 0,04 | 986,1 |
| Inde | — | — | — | 4308,0 |
| Iran | 1,47 | 0,40 | 0,02 | 5952,2 |
| Madagascar | 5,00 | 2,20 | 0,30 | 924,6 |
| Mali | — | 0,12 | 0,02 | 2500,3 |
| Soudan | 4,16 | 1,84 | 0,42 | 1311,4 |
| Syrie | — | 0,95 | — | 296,1 |
| Tanzanie | 0,33 | 0,43 | 0,016 | 4197,3 |

Tableau 7. Analphabétisme, population, revenu et coût de l'enseignement primaire pour 24 pays.

| Pays | Analphabétisme % recensement 1968 | Population en milliers mi-1973 | Revenu par habitant ($ US 1973) | Coûts par élève de l'école primaire en monnaie locale ($US) |
|---|---|---|---|---|
| Afghanistan | 90,0 | 16 634 | 90 | 490 afghanis (1970), 9,09 $ |
| Algérie | 81,0 | 14 700 | 570 | 330 dinars (1970), 66,84 $ |
| Brésil | 39,3 | 101 051 | 760 | — |
| Birmanie | 42,3 | 29 509 | 80 | — 44 kyats (1969), 9,16 $ |
| Chine | 46,1 | 811 350 | 270 | — |
| Colombie | 37,7 | 22 500 | 440 | — 281 pesos (1972), 12,76 $ |
| Cuba | — | 8 920 | 540 | — |
| Équateur | 32,7 | 6 786 | 380 | — 603 sucres (1971), 24,12 $ |
| Éthiopie | — | 26 550 | 90 | 76 birs (1971), 33,04 $ |
| Guinée | — | 5 243 | 110 | 7385 francs (1969), 32,27 $ |
| Inde | 72,2 | 581 911 | 120 | 49 roupies (1968), 6,53 $ |
| Iran | 87,2 | 32 136 | 870 | 4489 rials (1972), 58,77 $ |
| Israël | 15,8 | 3 210 | 3 010 | 635 pounds (1969), 181,43 $ |
| Madagascar | 66,5 | 7 185 | — | 6064 francs (1972), 24,04 $ |

Tableau 7. (*suite*)

| Pays | Analphabétisme % recensement 1968 | Population en milliers mi-1973 | Revenu par habitant ($ US 1973) | Coûts par élève de l'école primaire en monnaie locale ($US) |
|---|---|---|---|---|
| Mali | — | 5 370 | 70 | 15842 francs (1972), 30,00 $ |
| Pakistan | 81,2 | 5 370 | 70 | 71 roupies (1972), 30,00 $ |
| Pérou | 39,4 | 14 531 | 620 | — |
| Somalie | 93,0 | 3 042 | 80 | — 201 shillings (1971), 28,20 $ |
| Soudan | 88,0 | 17 051 | 130 | 13 livres (1970), 37,32 $ |
| Syrie | 70,5 | 6 948 | 400 | 126 livres (1971), 32,98 $ |
| Tanzanie | — | 13 974 | 130 | 176 shillings (1971), 24,65 $ |
| Thaïlande | 32,3 | 39 400 | 270 | 445 bahts (1972), 21,27$ |
| Vietnam, République démocratique du | 35,5 | 23 220 | 110 | 2 762 piastres (1971) |
| URSS Union soviétique | 1,5 | 249 750 | 2 030 | — |

Les évaluations financières et les autres données chiffrées émanant de l'Inde sont rares mais une certaine idée des coûts de l'alphabétisation nous est donnée par un programme centré sur les activités agricoles mis en œuvre, en 1975, dans le Rajasthan du sud ; son bilan fait apparaître, sur une période de dix-huit mois, des dépenses de 31,5 roupies (environ 4 dollars US) par participant et 72 roupies (environ 9 dollars US) par diplômé. Ces chiffres ne prennent pas en compte les frais concernant la recherche et le matériel mais seulement les frais administratifs (bureau, personnel d'encadrement, inspection, transport, etc.). Le prix de revient par participant s'étant présenté à l'examen n'a pas été calculé.

Un programme d'alphabétisation mis en œuvre au sein d'une industrie textile soudanaise a fait apparaître l'application de coûts unitaires variables par participant. . . de 71,95 $ US. Le prix unitaire correspondant par diplômé est de 221,44 $ US (IIMAA 1974). La ventilation entre les postes budgétaires en pourcentages représentait 36,0 % pour le personnel d'enseignement, 26,4 % pour la perte de production au cours de l'enseignement ; 22,4 % pour le personnel de surveillance, 7,7 % pour le matériel pédagogique, 2,2 % pour la formation des animateurs ; 0,3 % pour l'éducation extra-scolaire et 5,0 % pour les autres frais. Un autre programme soudanais d'alphabétisation, qui fut entrepris dans l'industrie de l'huile et du savon comptait comme coûts totaux variables par participant, 66,35 $ US et par diplômé 194,48 $ US. Sur les sommes totales requises par ce projet, 49,8 % provenait du budget national, 43,3 % venait des usines concernées, 6,2 % de sources internationales et 0,7 % des participants eux-mêmes. Dans le cas des deux projets

soudanais les coûts par personne étaient trop élevés pour que ces programmes puissent être étendus à une audience plus large ou à un public de masse.

## Autres données chiffrées

Quatre autres catégories de données permettent d'avoir une idée plus claire des coûts comparatifs : le taux d'analphabétisme, la population, le revenu par habitant et le coût de l'enseignement primaire. Les pays dont le taux d'analphabétisme est de 40 à 50 % ont plus d'enseignants et plus de ressources pour l'alphabétisation que n'ont les pays dont le taux d'analphabétisme est de 70 % et plus. Ainsi, le coût d'un programme est fonction du taux d'analphabétisme lequel, combiné avec les caractéristiques de la population, donne une idée de l'ampleur de la tâche à entreprendre. À son tour, la population influe sur l'approche et les coûts. Par exemple, un projet d'alphabétisation mis en œuvre au Mali pour une population de 5 millions d'habitants ne pourrait convenir à un pays tel que le Pakistan qui compte plus de 66 millions d'habitants.

Donnant une indication sur les coûts de la vie relatifs dans différents pays, le revenu par habitant peut être utile pour éviter la conséquence des disparités. Par exemple, si l'on compare deux pays avec un revenu par habitant similaire mais avec des prix de revient de projets très largement différents, cela peut permettre de découvrir des gaspillages ou des difficultés particulières qui justifient une dépense plus importante dans un pays que dans l'autre. En d'autres termes, lorsqu'on compare les dépenses, il est nécessaire d'avoir un chiffre de base, tel que le revenu par habitant pour guider les interprétations. Au Mali, par exemple, il est apparu que le prix de revient par inscrit était 13,58 $ et par participant en fin de cours (c'est-à-dire se présentant à l'examen final) environ 34,63 $. « Le produit national brut du Mali était évalué à 50 dollars par habitant et par an à la fin du projet : si l'on admet qu'il faut environ un an et demi pour qu'un analphabète puisse terminer avec succès un cours d'alphabétisation, il faudrait dépenser près de la moitié du PNB annuel pour faire acquérir aux 90 % d'analphabètes habitant actuellement le pays un niveau d'instruction minimal » (UNESCO/ PNUD, 1976, p. 97).

Les prix de revient par élève au niveau de l'école primaire, établis par l'*Annuaire des statistiques de l'UNESCO* de 1974 indiquent comment on peut comparer les coûts des programmes d'alphabétisation à ceux du système scolaire formel.

## L'insuffisance des statistiques concernant les coûts

Le travail d'alphabétisation revient-il trop cher? Au contraire, certains pays dépensent trop peu et doivent dépenser plus s'ils veulent obtenir des résultats significatifs (l'Inde en est peut-être un exemple). Toutefois, certains projets d'alphabétisation sont plus coûteux qu'ils ne devraient l'être.

John A. Smyth, dans *Cost-effectiveness Report on the Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project in Iran : Synopsis*, a étudié l'aspect

économique des campagnes d'alphabétisation de masse et l'intérêt éventuel d'une intégration de l'alphabétisation aux autres activités de développement. Il écrivait notamment :

> « . . . Bien entendu l'intégration peut être réalisée si les programmes ne sont dispensés que sur les lieux du travail ou en cours d'emploi, avec des stimulants et des sanctions pour en encourager la fréquentation. Mais cette approche ne tient pas compte de la grande masse de paysans et d'ouvriers hommes et femmes illettrés qui ne gagnent pas leur vie dans des usines ou de grands ateliers. Quoi qu'il en soit, une bonne intégration d'un projet à d'autres activités de développement ne garantit pas un plus grand profit.
>
> Si l'on se place d'un point de vue purement économique, il n'est pas a priori évident qu'un programme soit général ou spécifique ; ce qui importe c'est que le rendement de l'investissement soit suffisamment élevé, ce qui dépend ou non du degré de généralité ou de spécificité du programme. Et le simple fait qu'un programme soit mis en œuvre en cours d'emploi, correctement 'intégré' à la situation de travail ne permet pas de supposer qu'il est économiquement plus rentable qu'un programme général dispensé le soir dans une école primaire rurale à un public mélangé de paysans et d'enfants » (Smyth, 1972, p. 170).

## Résumé

Les différences qui existent entre les types d'étudiants, d'enseignants, les coûts de fonctionnement, les difficultés des langues et la durée des cours, etc. . . rendent difficiles les comparaisons et les interprétations de l'aspect financier des programmes d'alphabétisation. Cependant, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation de l'UNESCO, s'est efforcé d'évaluer un certain nombre de prix de revient dans les pays participants. C'est ainsi qu'il a été établi que le coût par étudiant inscrit varie de 5,38 dollars US en Tanzanie, à 51,68 dollars au Soudan et 112,10 dollars en Guinée. Quant au prix de revient par diplômé, il peut varier, dans différents pays, entre 32 dollars US et 332 dollars US.

La durée des cours a une incidence importante sur les coûts de ce programme. Elle varie d'un pays à l'autre entre 235 et 700 heures et les normes de réussite pour les classes varient entre la deuxième et la cinquième année.

Les statistiques montrent que les prix de revient par personne les plus bas ont été obtenus par des projets qui ont atteint les plus larges auditoires (en particulier en Iran, Algérie, Mali et Tanzanie) et, réciproquement, les coûts les plus élevés étaient enregistrés dans les pays où un petit nombre de candidats se sont présentés aux examens finals (notamment en Équateur). Cependant, les auteurs du rapport sur le Programme expérimental mondial d'alphabétisation mettent en garde leurs lecteurs de conclure que plus le projet est important, plus le coût par étudiant est faible. Ils soulignent que le PEMA, ayant un caractère expérimental, des sommes relativement importantes ont dû être consacrées à la recherche et au développement (UNESCO/PNUD, 1975).

Toutefois, il est possible de tirer certaines conclusions sur la manière de réaliser quelques économies dans les programmes d'alphabétisation :

- Recruter des enseignants bénévoles (les salaires des enseignants représentaient l'un des postes budgétaires les plus importants des programmes d'alphabétisation ;
- Développer dès le début les motivations des enseignés de manière à limiter la fluctuation des effectifs et les abandons ;
- Accroître le nombre d'étudiants par classe (celui-ci ne devant probablement pas dépasser trente étudiants) ;
- Appliquer les méthodes traditionnelles dans la mise au point du matériel pédagogique.

Les éléments pour conclure qu'un projet a été un succès ou un échec du point de vue économique ne peuvent probablement pas être établis empiriquement. Le plus que l'on puisse peut-être conclure concerne la manière dont les responsables chargés du projet se sont clairement définis, étant influencés par l'andragogie[1], la pédagogie, les jugements de valeur (qui doit être admis à suivre un programme? Combien de temps le cours va durer? etc.) et l'engagement politique.

1. Andragogie : terme signifiant éducation des adultes mis en circulation par les éducateurs yougoslaves.

## Le milieu propice à l'alphabétisation vivante

Le rapport de la Conférence de Téhéran de 1965 souligne qu'aucune campagne d'alphabétisation ne devrait être engagée avant que l'on puisse fournir un matériel adéquat, approprié et accessible aux personnes alphabétisées pour qu'elles consolident les connaissances acquises. Le groupe d'experts chargé de l'évaluation des projets expérimentaux d'alphabétisation déclare à ce sujet : « Pour que l'alphabétisation soit réelle et durable, elle doit être soutenue par une infrastructure qui ne fournit pas seulement aux personnes alphabétisées un abondant matériel de lecture mais entretient chez eux le goût de la lecture et élargit leurs horizons : (UNESCO/PNUD, 1976).

En d'autres termes, le suivi de la postalphabétisation ne consiste pas simplement à renforcer les techniques de lecture et d'écriture en fournissant du matériel de lecture mais à créer un milieu qui encourage les individus à se comporter effectivement en personnes alphabétisées dans leur vie quotidienne et de faire preuve d'esprit critique dans leur conception de la vie. La Déclaration de Persépolis (1976) en a montré la voie en définissant l'alphabétisation comme un droit inaliénable de l'homme qui contribue à la libération de l'humanité et à son plein développement.

Au mois d'avril 1977 les experts de l'UNESCO spécialisés dans la postalphabétisation en Afrique déclaraient :

> « ... Par postalphabétisation, nous entendons toutes les mesures prises pour permettre au nouvel alphabétisé de mettre en pratique les techniques acquises et d'accroître les connaissances obtenues au stade antérieur. Il sera ainsi capable d'aller au-delà de ce qu'il a appris et d'utiliser ses nouvelles connaissances ; et surtout, en apprenant à apprendre et à prendre des décisions il assumera une part active dans le processus continu de développement et de maîtrise de son environnement (UNESCO/PNUD, 1977b, p. 4).

Les experts soulignèrent que les conditions requises pour le développement d'activités adaptées de postalphabétisation étaient :

- La détermination du niveau d'engagement du gouvernement ;
- L'intégration des plans en matière de postalphabétisation dans le cadre des activités éducatives générales consacrées à la planification de l'éducation ainsi qu'au développement social, économique et culturel ;
- La création des structures susceptibles de favoriser le développement des activités de postalphabétisation.

À l'heure actuelle, les efforts qui sont faits au niveau national, régional et international doivent être accrus et traiter l'alphabétisation d'une manière plus réaliste et plus simple que dans les années soixante.

L'alphabétisation est une tâche multiple ayant de vastes objectifs dans le développement social, économique et culturel. De même, la postalphabétisation est d'une importance primordiale et nécessite la mise en œuvre d'un programme national, l'engagement, une participation effective, une coordination et une décentralisation, la mobilisation de ressources humaines et financières ainsi qu'un sentiment d'espoir et de confiance dans la justice sociale de la part des pauvres et des marginaux.

D'après ce qui a été écrit sur la question, on peut dire qu'un milieu favorable à la postalphabétisation offre des moyens spécifiques aux nouveaux alphabétisés de participer aux décisions qui ont une incidence sur leur vie, et du matériel de lecture adéquat, des services de bibliothèque et des mass media, encourage les nouveaux alphabétisés à fabriquer leur propre matériel imprimé ou non. Le milieu propice à la postalphabétisation promet à travers les techniques audiovisuelles et, en particulier, la télévision, le film, le théâtre, la danse, une pratique continue des techniques de l'alphabétisation : il favorise l'usage du ou des langages qui sont utilisés dans les programmes d'alphabétisation, il élabore des plans susceptibles d'atteindre, au-delà des groupes les plus favorisés du point de vue économique, les femmes, les minorités ethniques, les nomades, les personnes qui vivent dans des secteurs géographiques éloignés, les pauvres, etc. et assure l'organisation de programmes d'éducation continue destinés à ceux qui ont été récemment alphabétisés.

Les pays quels qu'ils soient qui s'engagent à créer un milieu de postalphabétisation satisfaisant auront probablement besoin de l'assistance des institutions internationales et régionales pour financer des opérations d'édition endogènes, la production d'émissions de radio et de télévision ainsi que l'échange d'information et de documentation avec d'autres pays ou d'autres régions.

Actuellement, les textes portant sur la postalphabétisation mettent l'accent sur le développement de services de diffusion de documents imprimés ou audiovisuels.

## Les médias et l'alphabétisation

Les documents imprimés ou audiovisuels, les instruments de communication traditionnels et populaires sont des outils puissants de promotion des activités d'alphabétisation mais, comme tout autre outil, ils ont été mal utilisés et même pervertis tout au long de l'histoire par les gens qui s'en servaient. Les personnes qui manipulent les médias les considèrent souvent comme des fins plutôt que comme des moyens. Les éducateurs voient en eux des moyens mais ne savent pas comment et pourquoi ils fonctionnent; et, tant les éducateurs que le personnel des médias, perdent de vue les besoins et les désirs du public. Les techniciens de l'information, les producteurs d'émission, les personnes qui travaillent sur le terrain, les éducateurs, les administrateurs et le public concerné ont tous des rôles à jouer dans l'utilisation des médias. La première étape est de définir les rôles de telle manière que les responsables politiques, par exemple, comprennent les problèmes de communication et utilisent au mieux les spécialistes des médias et les éducateurs.

*Des villageois nigériens écoutent une émission de radio. Leur intérêt évident peut être mis à contribution par des programmes d'alphabétisation.*

> « . . . Les responsables politiques doivent financer, établir et améliorer leurs infrastructures d'éducation et de communication : centres de formation, services annexes et unités de médias. Ils devront également travailler avec ceux qui contrôlent la politique de communication — des chefs des établissements et des services éducatifs et avec les responsables des systèmes de médias — afin de coordonner la communication avec le développement physique et synchroniser les apports d'informations avec les apports matériels » (Bowers, 1977, p. 35).

De nombreuses recherches sont arrivées à la conclusion que les éducateurs et les spécialistes des médias devraient travailler en étroite collaboration pour identifier, tester et évaluer la vocation spécifique de chaque moyen de communication. Par exemple, un séminaire qui s'est tenu en 1976 sur les questions relatives au rôle des médias dans l'éducation a demandé :

> « . . . Une collaboration active de l'éducation des adultes avec la télévision, la radio et les publications, tant locales que nationales, avec les organismes d'aide sociale, des organisations bénévoles et charitables, des services de santé, des agences pour l'emploi et pour la formation et avec le système éducatif formel traditionnel » (Bureau européen de l'éducation des adultes, 1977, p. 1).

Toutefois, malgré ces recommandations, la collaboration a rarement été effective dans la pratique. Bien que l'on ait largement fait appel aux médias pour promouvoir les campagnes d'alphabétisation, les analyses

ou les évaluations concernant leur utilisation ont rarement indiqué le moyen de communication auquel on avait eu recours et encore moins si les médias avaient été appliqués à des méthodes particulières d'apprentissage ou comment ils avaient été intégrés à l'enseignement direct, à l'apprentissage individuel ou en groupes.

Cependant, il existe des évaluations ou des points de vue informés sur cette question, mais ils ont été écrits et publiés en tant que contribution à la documentation sur des médias. Cette dichotomie reflète la coupure qui se manifeste toutes les fois que des éducateurs se trouvent confrontés à des spécialistes des médias. Les problèmes qui se posent quand il s'agit de coordonner les activités des divers départements et pour trouver du personnel expérimenté et compétent pour l'utilisation à des fins éducatives des émissions et des divers programmes audiovisuels sont des exemples concrets de ce clivage. Bien que d'innombrables études sur l'alphabétisation aient recommandé une collaboration entre les spécialistes de la communication (animateurs d'émissions, producteurs, écrivains, éditeurs, rédacteurs en chef), les responsables administratifs de programmes d'alphabétisation et les enseignants, elles ne sont jamais parvenues à définir comment réaliser cette collaboration.

Selon le rapport du Programme expérimental mondial d'alphabétisation, les pays concernés font un « assez faible » usage dans l'enseignement des techniques audiovisuelles (UNESCO/PNUD, 1976, p. 141) mais le PEMA ainsi que les autres programmes n'expliquent pas comment et pourquoi une technique particulière était utilisée. Une évaluation faite il y a dix ans par J.R. Kidd reste toujours valable (Kidd, n.d., p. 37) : il y a eu peu d'études systématiques sur l'utilisation des médias pour promouvoir l'alphabétisation ou l'apprentissage post-alphabétisation ; peu de tentatives ont été faites pour définir le contenu et les méthodes pédagogiques qui sont adaptés à un moyen de communication particulier ou pour élaborer une formation des enseignants axée sur l'utilisation des médias dans certaines situations spécifiques.

Personne jusqu'à maintenant n'a répondu à la question : quels sont les moyens de communication qui sont susceptibles d'être combinés pour obtenir le prix de revient par personne le plus bas, les meilleurs rendements pédagogiques, une certaine souplesse, une rapidité de diffusion, une production et un emploi simplifiés? L'absence de recherches pertinentes a pour conséquences que les responsables politiques qui décident de l'utilisation des médias sont influencés par le vendeur le plus persuasif. « Les responsables politiques doivent être convaincus qu'ils ont fait le choix le plus adapté et le plus économique entre un ou plusieurs médias audiovisuels et imprimés, de même qu'entre d'autres formes de communication telles que le soutien de l'enseignant, l'interaction de groupe à la réaction de l'étudiant. Ils doivent être convaincus que la promotion d'un medium particulier n'est pas motivée par des intérêts acquis » (Cassirer, 1977, p. 5).

En vérité, bien des systèmes multimédias seraient plus à leur place dans des laboratoires que dans des situations d'apprentissage réelles. Selon Brian Groombridge, les théoriciens

> « . . . ont attaché une grande importance à des subtilités telles que la question de savoir quelle était la part de l'enseignement qui

devait être supportée par tel medium — quelle autre par correspondance, par radio (puisque c'était abstrait), quelle autre par la télévision (parce que c'était concret) quelle autre par des séquences cinématographiques (puisqu'il s'agissait d'un processus bref à illustrer) etc. Cette sollicitude analytique concernant la charge de l'enseignement n'était pas toujours assortie d'un intérêt égal pour la charge de l'apprentissage. L'étudiant allait se trouver face à un système si subtilement intégré qu'il lui fallait prendre tout ou rien. En conséquence, il ne prenait souvent rien » (Bureau européen d'éducation des adultes, 1977, p. 10).

C'est tout simplement l'auditoire — l'étudiant — qui devrait être le centre d'intérêt. Les techniques audiovisuelles (de même que tous autres auxiliaires pédagogiques) sont en fait une perte de temps s'ils ne tiennent pas compte des caractéristiques, des besoins et des aspirations essentiels des étudiants. De même, leur utilisation est sans effet si elle n'est pas intégrée, complétée et renforcée par d'autres modes de communication interpersonnelle et par le dialogue. À ce sujet, un rapport de recherche sur *The New Media* concluait :

« . . . Les preuves que nous apportons montrent que le succès d'un système basé sur les médias dépend au moins autant des activités d'apprentissage organisées au niveau des auditeurs que du contenu donné au niveau de la transmission. . . Les médias aident mais c'est le face à face qui détermine ce qui se passe. . . Il est clair que des systèmes construits autour de médias ne réussissent pas aussi bien qu'ils le devraient. Ce qui détermine le degré de réussite, c'est la conception du système, la façon dont il est utilisé et dans quelles conditions » (Schramm, Coombs, Kahnert et Lyle, 1967, pp. 89-90).

Un problème particulièrement délicat s'est posé à tous ceux qui s'occupent de l'utilisation des médias pédagogiques quand il a été question d'imaginer les moyens de faire participer activement les intéressés et d'obtenir leurs réactions. Ce problème s'est révélé particulièrement coûteux pour ceux qui organisent les cours par correspondance, les cours à distance, par radio ou télévision parce que ces moyens de communication ne satisfaisaient pas les besoins de contacts humains et de soutien. Les projets qui font appel à l'enseignement par la radio ou télévision, tels que la British Open University, ont mis en évidence l'importance des relations humaines — que peuvent apporter par exemple, les centres facilement accessibles d'enseignement ou d'études dirigées. Il semble bien que les êtres humains — une ressource dont on ne risque guère de manquer — soient les « médias » les plus précieux dont il s'agit de coordonner le concours dans une stratégie d'alphabétisation.

Un sentiment de plus en plus partagé est que l'apprentissage dans le domaine de l'alphabétisation est, et doit toujours être une opération essentiellement humaine. Pourtant, il n'a pas été possible de trouver des études portant sur l'alphabétisation qui comparent les coûts d'un système de télévision de masse et ceux d'un programme de masse pour le recrutement et la formation d'enseignants et d'agents de l'alphabétisation.

S'il s'est avéré qu'un pays doit investir dans les textes imprimés, avec

ou sans télévision, il est possible qu'un programme d'alphabétisation fondé en priorité sur les personnes concernées permette d'obtenir de meilleurs résultats immédiats ou à plus long terme qu'un programme basé sur une technologie aussi coûteuse que la télévision.

## La formation du personnel

Tous les rapports et toutes les réunions sur l'utilisation des médias pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes ont mis en évidence le besoin d'une planification active pour la formation initiale et continue du personnel devant utiliser le matériel, construire des systèmes, écrire et produire du matériel pédagogique, traduire ces documents dans d'autres langues et enseigner.

Étant donné l'importance de la formation dans les techniques audiovisuelles, tant dans les pays en voie de développement que dans les pays développés, un séminaire sur l'éducation des adultes et l'utilisation des systèmes multimédias a recommandé « qu'une instance internationale soit créée pour diffuser l'information et promouvoir la coopération internationale dans le domaine de la formation ». Ce séminaire a également recommandé que :

- La formation des animateurs soit organisée aux niveaux local et régional et placée sous le contrôle des organisations locales;
- Une organisation nationale soit créée pour représenter l'ensemble des organismes qui se consacrent à l'éducation des adultes et pour coopérer avec les médias nationaux;
- Que les moniteurs soient informés de l'impact général des émissions sur le public et du rôle des émissions éducatives, ainsi que les points faibles des divers systèmes multimédias; et,
- Que les animateurs soient formés à la production des contenus et à l'emploi du matériel.

## La radio

Depuis le début des années cinquante, les organisateurs d'assistance internationale ont consacré beaucoup d'efforts au développement et à la mise en place d'équipements de radiodiffusion dans des pays du Tiers-Monde de sorte que, aujourd'hui, la radio est « le moyen de développement de la communication recherché entre tous » (Quarmyne, 1976, p. 3). Dans leur effort en faveur du développement, les organisations internationales ont utilisé la radio pour s'adresser au grand public et, plus récemment, pour encourager l'épanouissement des cultures autochtones à travers les langues locales, la musique traditionnelle et le folklore.

Richard Burke dans son étude sur l'utilisation de la radio dans les campagnes d'alphabétisation pour adultes (Burke, 1976) a conclu, avec d'autres, que la radio est un des moyens de communication les plus utiles étant donné la possibilité qu'elle offre de mettre au même niveau les analphabètes et les personnes alphabétisées puisqu'elle s'adresse à tous ceux qui peuvent entendre, et cela à une grande échelle et que, de

plus, elle peut atteindre ceux qui vivent dans des régions éloignées. Par ailleurs, elle peut jouer un rôle de stimulation au niveau de la participation des étudiants en leur donnant le sentiment d'une relation directe, et peut obtenir des résultats particulièrement probants dans les milieux de culture orale où le sens de l'ouïe est profondément enraciné et valorisé par la tradition. En outre, la radio permet de communiquer rapidement et au moindre coût dans plusieurs langues.

La manière dont un programme d'alphabétisation utilise les possibilités de la radio est fonction de ses objectifs, des situations et des besoins des personnes pour lesquelles les émissions sont conçues, du nombre des enseignants, des moniteurs et des travailleurs de terrain ainsi que des critères qui commandent leur formation et les fonds disponibles. Des praticiens expérimentés dans le domaine de l'alphabétisation prétendent qu'une utilisation satisfaisante de la radio demande une longue période de préparation et de planification ainsi que le recours à la mobilisation des structures locales et nationales. Cette participation fondamentale inclut également :

- Une bonne réception dans l'ensemble des régions où est diffusé le programme ;
- Des récepteurs disponibles et bon marché, l'approvisionnement en piles, des possibilités d'entretien et de réparation au niveau local ;
- La liberté de l'expression dans les deux sens et la rétro-information ;
- Un financement suffisant et à long terme pour le développement, la production, la recherche et l'évaluation des programmes ;
- La certitude que les habitant d'une région donnée ont des besoins communs ;
- La compréhension de la ou des langue(s) utilisée(s) pour la diffusion ;
- Un public qui s'identifie avec les émissions et leurs buts ;
- Une certaine organisation ou réception qui stimule la participation de groupe, la discussion et la rétro-information.
- Un nombre suffisant d'organisateurs, d'enseignants, de travailleurs sur le terrain pour tirer le meilleur parti des programmes ;
- Des personnes formées dans la production d'émissions et la rédaction de textes qui connaissent bien la culture et les besoins de l'ensemble du pays et pas seulement de l'élite urbaine.

La radio est presque toujours comparée à la télévision, qui offre de telles possibilités du point de vue visuel qu'elle séduit aussi bien les planificateurs que les enseignants. Mais la télévision est d'un prix de revient plus élevé à tous points de vue, de sorte que c'est l'aspect financier qui l'emporte.

Burke conclut que :

> « . . . La radio a certaines caractéristiques très positives, aussi peut-on en recommander l'emploi dans un programme d'alphabétisation, mais l'expérience acquise dans bien des pays du monde montre clairement que c'est en combinaison avec d'autres moyens de communication et avec un fort soutien de la part des travailleurs

sur le terrain qui peuvent entraîner les auditeurs dans ce mode de communication si important, de personne à personne, que la radio peut être utilisée au mieux » (Burke, 1976, p. 27).

## Les magnétophones

Un des appareils les plus utiles pour l'enseignement et l'apprentissage est le magnétophone qui maintenant dans beaucoup d'endroits du monde est assez bon marché pour pouvoir être utilisé par un large public. Le magnétophone permet de se libérer des émissions de radio programmées à heure fixe et peut être utilisé à plusieurs reprises pour consolider les connaissances dans le cadre de l'enseignement de groupe. La possibilité qu'offrent les magnétophones dans le domaine d'émissions locales est particulièrement appréciable puisqu'ils permettent de décentraliser la communication (et son contrôle) en donnant l'initiative de l'intercommunication aux communautés dont les membres deviennent des participants actifs plutôt que des récepteurs passifs confondus dans un public anonyme.

Les cassettes et bandes magnétiques sont utilisées à grande échelle dans de nombreux programmes d'alphabétisation pour l'enseignement direct et la mise à jour des connaissances. A la Jamaïque, de nombreux médias (notamment la télévision) ont été expérimentés pour la formation des enseignants, et les bandes magnétiques se sont révélées être un des auxiliaires pédagogiques les plus efficaces étant donné la possibilité qu'elles offrent de décentraliser la formation (Martin, 1976, p. 36); pourtant un nombre assez limité d'études expérimentales de ce type ont été entreprises ou, du moins, publiées et diffusées.

## Les groupes d'écoute collective

La radio est en général destinée à la fois aux émissions « ouvertes » (ou générales) ou aux émissions dont la réception est organisée pour des auditeurs déterminés. Les émissions ouvertes peuvent être conçues dans un but éducatif et destinées à des groupes particuliers (comme c'est le cas pour la promotion des campagnes de masse) ou indirectement éducatives comme les feuilletons télévisés ou radiodiffusés qui existent en Amérique latine. Dans l'ensemble, les programmes de diffusion ouverts n'ont pas cherché à organiser les auditeurs. Les planificateurs comptent qu'une programmation de qualité exercera un attrait et offrira une distraction comme le cinéma de masse et la télévision.

Les émissions ouvertes ont été utilisées pour promouvoir les campagnes d'alphabétisation mais presque toutes les expériences d'enseignement direct (la lecture et l'écriture) qui ont été faites avec la radio étaient destinées à des groupes d'auditeurs qui recevaient en plus des documents écrits. Les recherches sur l'efficacité de la radio dans le milieu éducatif ont plus encouragé la création de groupes organisés (appelés aussi groupes d'étude, cercles d'étude, centres de médias) que l'audition ouverte mais ont indiqué que les programmes de radio devraient se suffire à eux-mêmes et être compris sans le recours à des documents écrits supplémentaires.

Dans son ouvrage sur les groupes d'étude et l'éducation de masse en Tanzanie, Grenholm écrit que :

> « . . . la radio n'est pas simplement un média de soutien et ne devrait pas être liée à l'information écrite au point de ne pouvoir satisfaire par elle-même un besoin éducatif. . . Tout le monde ne peut pas avoir la possibilité d'entrer dans un groupe et de recevoir un livre. Néanmoins, les questions vitales abordées dans les textes devraient l'être aussi dans les programmes de radio » (Grenholm, 1975, p. 98).

Un des plus anciens modèles de groupes d'auditeurs organisés est le *Canadian Farm Forum* qui a été créé dans les années quarante à l'intention de groupes d'agriculteurs. La formule fut adaptée à l'Inde dans les années cinquante et a été reproduite ou a influencé de nombreux pays en Asie, en Afrique et dans les Antilles. Des chercheurs qui analysèrent un « cercle radio » de ce type en Inde tirèrent les conclusions suivantes :

- L'écoute organisée comme méthode de transmission des connaissances était nettement supérieure aux émissions ouvertes (mettre une radio dans un village dans l'espoir que les villageois en profiteront) ;
- Il y avait peu de différence entre les personnes alphabétisées et les analphabètes du point de vue de leur participation à la discussion ;
- Les connaissances acquises par les membres des groupes étaient plus de deux fois supérieures à celles de ceux qui n'appartenaient pas au groupe ;
- Le travail de groupe tendait à révéler des connaissances qui étaient latentes chez les villageois ; et
- Le « cercle radio » des agriculteurs était un aspect important de la vie du village — « un instrument susceptible de généraliser des schémas de prise de décision démocratique » (Mathur et Neurath, 1959 *in* Schramm, 1967).

Everett Rodgers, étudiant l'utilisation des moyens de communication, s'accorde à considérer que, d'une façon générale, « l'impact des moyens de communication de masse est plus fort quand ces médias sont doublés d'un réseau de communications interpersonnelles » (Rodgers, 1972, p. 304) ; ne serait-ce que parce que la pression exercée par le groupe et les aspirations sociales peuvent stimuler l'assiduité et la participation. Selon Grenholm, les groupes d'études travaillent bien parce qu'il y a égalité entre les participants ; personne n'est mis à l'écart et il n'y a pas de règles rigoureuses. Le groupe n'est pas dirigé par un chef. L'animateur est formé pour diriger des séminaires mais n'a pas besoin de savoir lire et écrire car l'essentiel est le dialogue » (Grenholm, 1975, p. 94).

## La radio et les campagnes de masses

En Afrique, les campagnes tanzaniennes pour la santé, la production alimentaire et l'alphabétisation ont eu d'importantes répercussions pratiques, grâce pour une bonne part aux chercheurs et institutions qui ont pris l'initiative de publier et de diffuser les résultats. La radio de

même que les cassettes ont été largement utilisées dans toutes ces campagnes pour développer les motivations et les informations utiles aux groupes d'étude ainsi que pour la formation des organisateurs.

Au cours d'un stage sur les communications pour le développement social organisé en Tanzanie par l'UNICEF, les participants ont reconnu que :

- La radio demeure le moyen le plus économique pour atteindre le plus grand nombre de personnes, notamment les analphabètes et/ou les personnes isolées ;
- Bien que les campagnes de médias planifiées à l'échelon central soient efficaces du point de vue administratif, leurs messages doivent être conçus en fonction du public régional, faute de quoi ils seront rejetés ;
- De nombreuses recherches sociologiques sont nécessaires pour établir la « carte culturelle » complète d'un pays et pour traduire cette image au niveau des médias ;
- La préparation de la planification d'une campagne de médias doit être assez longue pour permettre de tester préalablement et d'adapter tous les matériels ;
- Les émissions doivent être progressives, organisées autour d'un ensemble d'idées cohérentes et devraient être répétées soit par la radio, soit sur magnétophone ;
- Un programme d'information ne doit pas comporter plus de 10 à 12 minutes de messages parlés ;
- Les campagnes par la radio ont un potentiel considérable de mobilisation des populations rurales. Cependant, elles doivent être bien organisées et suivies afin que leurs messages soient étayés par l'action de l'organisation responsable ; et
- La programmation doit faire l'objet d'une évaluation et d'une réévaluation permanente et les résultats doivent être diffusés (Hurley, 1976, p. 79).

## La radio comme moyen de dialogue

Les expériences du Sénégal avec *Radio rurale* concernant l'émission de programmes éducatifs sur l'agriculture ont montré comment la radio peut intervenir dans la vie rurale et permettre que s'établisse un dialogue entre les villageois et les dirigeants nationaux. La programmation de *Radio rurale* fut établie en fonction des lettres et des rapports qui émanaient de groupes d'auditeurs villageois. Les réponses aux lettres étaient données par des dirigeants nationaux de premier plan, y compris par le chef de l'État et diffusées par la voie des ondes. L'utilisation de ce courrier était considérée comme une stimulation à l'alphabétisation. Les habitants des zones rurales exprimaient librement leurs préoccupations dont il apparut qu'elles ne relevaient pas d'un manque d'information sur les techniques agricoles mais de problèmes d'ordre « politique », en particulier des questions touchant la mauvaise gestion des coopératives et l'indifférence des représentants officiels. En conséquence, les dirigeants nationaux, dans leurs émissions, ont répondu tant aux différents échelons de leur propre administration qu'aux paysans. Ainsi,

le dialogue a-t-il donné l'occasion aux dirigeants nationaux et locaux de discuter et d'éviter de la sorte des conflits.

Les directives qui découlent de l'expérience de *Radio rurale* soulignent la nécessité d'une équipe capable de produire des programmes originaux et d'une Commission interministérielle qui coordonne les initiatives et garantisse la validité des programmes. D'autre part, il est apparu que l'information en retour devait être garantie, encouragée et récompensée et que les hommes politiques devaient s'engager à respecter la liberté d'expression.

## Le public

> « . . . Les petits cercles d'hommes et de femmes réunis autour du récepteur de radio, tournant les pages d'un manuel simple, discutant les problèmes d'actualité sont exactement comme le premier cercle produit par une pierre que l'on jette dans l'eau. Ces cercles se propagent sur toute la surface; ils s'étendent à tout le pays » (Grenholm, 1975, p. 102).

Aujourd'hui, pourtant, la radio éducative n'atteint qu'une partie minime de son audience potentielle. Certaines recherches entreprises par Gunter et Theroux (1977) concluent que les programmes conçus pour des publics organisés n'intéressent pas de plus vastes auditoires. Ces conclusions découlent des 65 projets de radiodiffusion orientés sur le développement dans le Tiers-Monde (MacAnany, 1972), dont cinq seulement s'adressaient à des publics non organisés. Sur les projets qui concernaient des publics organisés, trois seulement de ceux qui étaient cités dans l'étude atteignaient des auditoires réellement vastes. Il s'agit du *Movimento de Educaçao de Base* brésilien du début des années soixante (111 006), de radio Sutatenza de l'ACPO (Acción popular cultural) en Colombie (167 451) et de la campagne sanitaire tanzanienne de 1973 (2 millions). Dans chacun de ces programmes, les circonstances ont favorisé la participation de masse. Au Brésil, le gouvernement était résolu à réaliser rapidement des changements sociaux. Dans le cas de l'ACPO, le grand public a pu être atteint grâce à vingt-cinq ans d'un travail acharné de la part d'une organisation privée dynamique et bien financée. En Tanzanie, l'engagement du gouvernement en faveur du développement rural a attiré le grand public. D'autres projets s'adressent à des auditoires limités. Par exemple, le Radio Club du Nigéria, qui fonctionne depuis plus de dix ans, conçoit ses programmes pour un public de 1 500 personnes seulement. Seize autres projets pour lesquels McAnany donne des chiffres atteignent tous moins de 15 000 personnes. Ces auditoires correspondent-ils à un usage rentable du principal média de masse du monde? À partir du travail de McAnany, Gunther et Theroux ont conclu que le problème s'articule autour de la notion de « potentiel » :

> « . . . Nous avons l'impression que le public susceptible d'être atteint par des stratégies conçues pour des publics organisés ne s'étend à la masse que là où fonctionne une organisation de base vaste et puissante. Ce n'est que dans ces conditions que l'éducateur qui a recours à la radio peut établir un large réseau d'animateurs, responsable de la

motivation, de contrôleurs, d'évaluateurs et de distributeurs de matériel imprimé, et avoir encore en réserve quelques ressources pour la création de programmes radiodiffusés efficaces » (Gunther et Theroux, 1977).

## Les écoles radiophoniques

L'Amérique latine, où les réseaux d'écoles radiophoniques fonctionnent depuis 1947, est souvent citée par les spécialistes des médias comme un exemple d'émissions d'alphabétisation et d'éducation formelle réussies. Pourtant, les expériences latino-américaines en la matière — et aussi leur transposition dans d'autres parties du monde — ne sont pas largement connues des praticiens de l'alphabétisation d'autres pays. La raison en est qu'elles n'ont pas été traduites dans d'autres langues que l'anglais ou le français. En effet, c'est seulement récemment qu'ont été publiés les rapports sur les programmes des années soixante, tel que celui de Emisoras Culturales Canarias (ECCA) qui combinait la radio avec des textes écrits et des réunions hebdomadaires d'enseignants et d'étudiants au niveau local (White, 1977a). Des études sur Acción Popular Cultural (ACPO) de Colombie et sur la *Radio Santa Maria* de la République dominicaine ont été publiées en anglais au milieu des années soixante-dix, mais ne sont pas partout disponibles, particulièrement pour ceux qui travaillent sur le terrain dans les pays en développement. Un autre projet intéressant mais encore peu connu est situé aux Philippines. Dans ce projet l'éducation pour l'alphabétisation et l'information a été diffusée à travers une chaîne de 7 000 îles disséminées sur un territoire d'environ un million de km². Le réseau LINK a assuré une communication dans les deux sens dans de nombreuses zones habitées.

La plus ancienne utilisation de la radio pour l'alphabétisation et la promotion du développement rural — et peut-être celle qui a eu le plus d'influence — est *Radio Sutatenza* qui fonctionne en Colombie depuis 1947 sous l'égide de l'ACPO, une organisation privée non gouvernementale à but non lucratif. Son cours d'alphabétisation de base fait partie d'une démarche « d'éducation fondamentale intégrale » qui comprend la santé et l'hygiène, les mathématiques, l'économie et le travail ainsi que la spiritualité (Éducation mondiale, 1975). L'ensemble de ses programmes utilisent les médias (la radio, un journal hebdomadaire, des brochures, des cassettes qui sont distribuées), organisent des groupes d'auditeurs et des campagnes et forment des animateurs dans les collectivités locales. Pour atteindre les paysans isolés dans les villages de montagne, l'ACPO a fait appel au service d'un autobus qui permet d'utiliser radio, projecteur de diapositives et autres matériels pédagogiques sur le terrain.

Une variante du modèle original de l'ACPO, qui s'est avérée pleine de promesses, est la *Radio Santa Maria* (RSM) de la République dominicaine (White, 1977b) créée en 1964. Cette radio a pris pour modèle l'expérience d'enseignement en alphabétisation de l'ACPO. Une nouvelle évaluation, réalisée en 1970, a permis de mettre en évidence une aspiration largement répandue parmi les jeunes adultes pour une éducation formelle plus avancée. Il en a résulté un cours de 23 semaines qui offrait en quatre ans l'équivalent homologué de six ans ou plus d'éducation primaire. Le cours comprend des leçons polycopiées, une

heure d'émission quotidienne. Un enseignant corrige sur place les devoirs, apporte son aide à chaque personne et rencontre chaque semaine un groupe d'étudiants. Régulièrement, des programmes éducatifs de culture générale sont diffusés et les organisations locales sont mises à contribution. Un total de 520 enseignants sur le terrain et 6 inspecteurs mobiles adressent au bureau central des rapports hebdomadaires ou mensuels. Les étudiants paient un droit minime (0,25 $ US) à l'enseignant par séquence de travail. Selon les organisateurs, cette participation financière élimine les aspects paternalistes de certains programmes éducatifs, tout en contribuant à couvrir l'ensemble des coûts. Les enseignants ne sont pas purement bénévoles puisqu'ils touchent 0,13 $ par étudiant pour s'occuper des formalités d'inscription, des examens et de la collecte des droits d'inscription. Le programme est pris en charge et contrôlé par des organisations non gouvernementales et bénévoles telles que les clubs de jeunes, les paroisses catholiques, les coopératives et les écoles publiques locales. L'étude d'évaluation a montré que les étudiants qui ont suivi le programme de *Radio Santa Maria* obtiennent des résultats au moins aussi satisfaisants que ceux des écoles formelles et, dans certains cas même supérieurs.

Un exemple de radio largement contrôlée par les étudiants qui utilisent des magnétophones est *Radio Mensaje*. Elle est issue d'une radio scolaire locale dont le siège se trouvait dans la ville andine de Tabacundo en Équateur (Hoseng, 1975). A partir de l'automne 1972 avec, au départ, une petite subvention de l'Université de Massachussetts, le père Barriga a utilisé des cassettes pour assurer la participation au programme de radio. Des professionnels non payés de la collectivité locale travaillent comme assistants d'enseignement dans les centres de radiodiffusion et enregistrent le matériel fourni par les gens. Les cassettes éditées offrent un programme d'une demi-heure intitulé *Mensaje Campesino* (le message du fermier) qui est diffusé à différentes heures trois fois par semaine. *Radio Mensaje* écarta l'utilisation des programmes et des enregistrements préparés comme supports d'une instruction programmée, au bénéfice de l'emploi des magnétophones pour s'exprimer et communiquer.

Henry Ingle a passé en revue des centaines de projets éducatifs qui utilisent différents médias dans l'éducation non formelle pour la Clearinghouse on Development Communications (Ingle, 1974). Ses découvertes ont été corroborées par les études de Dodds (1972), McAnany (1973) et Rodgers (1972). Ingle concluait :

> « . . .S'il y a un média qui est mieux adapté que d'autres à l'éducation non formelle, c'est bien la radio ; elle atteint un grand nombre de personnes, son coût unitaire est relativement peu élevé et elle peut s'adresser à des personnes autres que des lettrés sans installation électrique. Même la radio n'est presque jamais utilisée efficacement à elle seule. Elle doit être associée dans une situation d'enseignement-apprentissage, à un certain degré de contact personnel, de possibilités de réactions et d'interactions et, généralement, à quelques éléments visuels tels que textes imprimés, affiches ou journaux. Ainsi, une combinaison de média et de communication interpersonnelle est plus efficace que n'importe quel média pris isolément (Ingle, 1974, p. 39).

## La télévision

Malgré l'importance des capitaux qu'il a fallu investir, la télévision s'est développée si rapidement qu'il existe en Afrique 32 chaînes autonomes de télévision, 118 en Asie et 75 en Amérique latine. La plupart de ces chaînes ont été créées avec une assistance extérieure, et nombre d'entre elles ont bénéficié du soutien de l'UNESCO (Quarmyne, 1976, p. 4). Les agences d'aide internationales ont considéré la télévision comme un moyen de promouvoir une évolution dans l'éducation et ont investi dans des projets de formation des enseignants et pour une réforme des programmes d'études basés sur la télévision. Dans les années soixante des programmes éducatifs de télévision très coûteux furent lancés dans des pays aussi différents que le Nigéria, les îles Samoa, la Colombie, le Salvador, le Sénégal et la Côte-d'Ivoire. Pourtant, l'enthousiasme qu'a suscité la télévision scolaire considérée comme un outil adapté à l'enseignement direct (« le visage-qui-parle ») s'est dissipé dans le Tiers-Monde et de nombreux pays ont abandonné ou limité la télévision scolaire au profit de systèmes de média meilleurs marché tels que la radio, le film et l'imprimé. La Tanzanie, par exemple, a délibérément choisi de ne pas investir dans un réseau de télévision.

Les décisions qui ont conduit à limiter la télévision scolaire sont basées sur l'expérience. Rendre opérationnels le matériel, la production et les services de transmission était une seule et même activité pour laquelle des crédits étaient disponibles. Mais les agences internationales étaient moins disposées à investir dans les installations et la formation nécessaires pour une production endogène de programmes. En fait, on n'avait pas seulement besoin de matériel.

Pour produire des programmes de télévision fondés sur le folklore et la culture traditionnelle — qui est par définition un dénominateur commun entre les gens et se prête particulièrement aux émissions télévisées et à la radiodiffusion — il ne suffisait pas d'avoir de l'argent. J.D. Arthur, l'ancien directeur général de *All India Radio* a montré que la matière la plus intéressante pour les émissions doit être recherchée dans les arts populaires, les danses villageoises, le théâtre de marionnettes, l'art dramatique, les mythes traditionnels et les festivals (Mathur, 1968, p. 46). Dans ce sens leur programmation à la télévision peut mettre en valeur plutôt qu'évincer la culture autochtone et ouvrir de nouvelles voies à l'expression artistique.

> « . . . Le problème réel que pose le maintien d'une chaîne de télévision dans la plupart des pays en voie de développement, est la difficulté d'accès des installations de réception pour le grand public et l'incapacité de la programmation de télévision de s'adapter aux structures locales. . . Il en résulte qu'en dépit de toutes les expériences de visionnement en groupe, la télévision demeure encore un moyen de distraction pour l'élite » (Quarmyne, 1976, p. 5).

## L'investissement à long terme

Que la télévision ait été introduite pour le loisir, l'information ou l'instruction directe, elle a entraîné des investissements coûteux à long terme pas seulement du point de vue des équipements mais aussi de la

formation du personnel (en général à l'étranger). Ces deux types d'investissement ont mis les pays en voie de développement dans une position de dépendance culturelle aussi bien que financière.

Mais la visualisation immédiate que permet la télévision, la possibilité qu'elle offre d'atteindre et d'émouvoir un grand public, sa capacité à mettre en situation l'apprentissage par l'expérience, les idées et les événements en font un moyen attractif pour pénétrer le monde de l'analphabétisme avec plus de rapidité et plus de souplesse que le mot écrit. Cependant, l'équation qui établit que l'alphabétisation de masse égale média de masse n'est pas aussi simple et aussi exacte que l'on pourrait le croire. Un problème qui concerne les masses n'appelle pas toujours des solutions à une grande échelle. Il peut appeler des solutions régionales, sélectives, valables culturellement et multilingues. Pour traduire de telles solutions en terme de diffusion télévisée il faut plusieurs chaînes, un système de transmission décentralisé et des installations importantes pour la production de programmes.

Henry Cassirer, spécialiste des moyens de communication de masse (1974, p. 54, 60) a noté que l'ampleur scandaleuse de l'analphabétisme exigerait de toute urgence que l'éducation en matière d'alphabétisation utilise la technologie moderne mais ajoute que peu de progrès ont été faits dans ce sens. La raison en est que la portée et les objectifs des médias ne correspondent pas à ceux de l'alphabétisation fonctionnelle. Les moyens de communication de masse sont peu coûteux seulement quand ils sont utilisés à une large échelle. L'alphabétisation fonctionnelle suppose assez fréquemment un contenu spécifique. L'enquête générale de l'UNESCO de 1969 précisait que :

> « . . . De façon générale, lorsque la radiotélévision porte l'essentiel du poids de l'enseignement (ce qui est principalement vrai des projets qui utilisent la télévision), elle se rapproche des campagnes de masse même si la majorité des programmes prétendent être, plus ou moins, fonctionnels » (UNESCO, 1979, p. 18).

Les coûts de production sont élevés mais les possibilités sont infinies, le point de départ étant les cultures nationales. La difficulté, selon la plupart des spécialistes de la communication, n'est pas de produire une quantité donnée de programmes mais de les ajuster aux besoins du développement. Selon Alex Quarmyne, Conseiller régional en communication de l'UNESCO pour l'Afrique, la tâche pourrait être entreprise par un groupe de pays qui échangeraient des programmes, partageraient la production de programmes et encourageraient les chaînes de télévision à produire des programmes pour leur propre usage.

La télévision a fait des progrès réguliers dans le domaine de la technologie et le coût des équipements pour les bandes vidéo ainsi que la production de films a baissé d'une manière spectaculaire. Les matériels plus récents se manient plus facilement, et de nouveaux instruments de communication comme les caméras vidéo portables, alimentées par batteries, et les magnétophones transportables ont permis à la télévision de sortir des studios où elle était cantonnée et de plonger dans la vie réelle.

Dans les années soixante, les systèmes scolaires formels utilisaient des émissions de télévision conçues et réalisées complètement dans les

pays occidentaux. On ne se demandait pas si les programmes étaient ou non adaptés car l'auditoire était captif. Cependant, à l'avenir, pour pouvoir s'adresser à un large public, les programmes devraient correspondre aux besoins et aux aspirations des spectateurs et favoriser leur éducation tout en les divertissant, c'est-à-dire en incorporant le théâtre, les chansons et les sketches.

Dans un projet-pilote entrepris à Dakar, au Sénégal, l'utilisation de la télévision fut planifiée mais jamais concrétisée à cause des difficultés à équilibrer un certain nombre d'éléments fonctionnels dans la programmation. Selon Cassirer :

> « . . . L'alphabétisation est une tâche importante qui justifie à elle seule n'importe quel projet ; il est difficile de n'en faire que l'un des divers objectifs de l'utilisation éducative des médias audio-visuels. . . Un programme d'alphabétisation fonctionnelle dans une grande ville entourée de zones rurales ne peut espérer atteindre un public assez nombreux pour justifier l'emploi d'un média aussi coûteux que la télévision.
>
> Toutefois, il est apparu qu'une approche fonctionnelle, conçue de façon plus large, pouvait être applicable parce qu'il existe un dénominateur commun important et répandu dans certains domaines : sécurité industrielle et meilleures conditions de travail ; relation avec le personnel dans un contexte industriel, santé et aide sociale ; de même qu'un vocabulaire de base commun concernant les processus industriels et la vie en ville » (Cassirer, 1974, pp. 30-31).

## Le film et la bande vidéo

Dans l'ensemble, les rapports sur l'alphabétisation ne donnent pas de précision sur le contenu et l'utilisation du film, bien qu'il soit indiqué dans de nombreuses études portant sur les pays, que les documentaires sont utilisés pour développer des motivations lors de la préparation des campagnes afin d'apporter une information supplémentaire et former ceux qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation. Les films se sont révélés être particulièrement efficaces pour le traitement des sujets techniques et scientifiques dans les campagnes d'alphabétisation fonctionnelle et par métier ; la capacité d'un pays à les produire détermine s'ils sont utilisés ou non, bien que la disponibilité de l'équipement de projection soit aussi importante.

À l'avenir, des projecteurs de film simples pourront être alimentés par une batterie de 12 volts et les magnétoscopes seront plus répandus. Ces derniers ont été utilisés avec succès au cours des sessions de formation pour les jeux de simulation et pour l'analyse des situations simulées de groupe. « Les expériences à petite échelle qui ont été poursuivies en Tanzanie et ailleurs ont montré les avantages très appréciables d'un retour de l'information rapide que permet le magnétoscope » écrit Grenholm (1975, p. 37) et Martin (1976, p. 24) déclare que les expériences jamaïcaines ont montré que le micro-enseignement améliorait les techniques d'enseignement et contribuait largement à changer les attitudes. Par exemple, les enseignants ont dû repenser leur approche quand ils se voyaient eux-mêmes « parler avec condescendance » à leurs étudiants.

## L'usage complémentaire des médias

La télévision et d'autres moyens de communication tels que le cinéma et la radio sont de puissants instruments de motivation ainsi que des sources d'idées et d'activités. Dans ce sens, les médias apportent une partie de l'infrastructure systématique et de l'environnement qui a été réclamée par de nombreuses études de recherche. Cette infrastructure sert et soutient toutes les étapes des programmes d'alphabétisation de la précampagne jusqu'à la consolidation de la postalphabétisation fonctionnelle : les idées et les caractéristiques techniques de la langue, les aptitudes aux activités manuelles, les techniques agricoles, les expériences et démonstration. J.R. Kidd l'a ainsi résumé :

> « . . . Il est probable que le cinéma, la radio, le magnétoscope et la télévision peuvent jouer un rôle complémentaire mais non essentiel dans l'alphabétisation et seront le plus souvent utilisés pour apporter des informations nouvelles à l'étudiant, l'aidant à apprécier ce qu'il apprend, l'aidant à apprendre des réussites d'autrui, l'aidant à comprendre en quoi son nouveau savoir peut l'aider.
>
> Bien que complémentaire, ce rôle est extrêmement important. Pendant toute la première et la seconde étape, le cinéma, la radio et la télévision peuvent apporter aux étudiants des contes, des épisodes héroïques de l'histoire, des informations sur les événements sociaux et politiques. Ce matériel renforcera ce qu'ils apprennent en classe, leur donnera des exemples supplémentaires des différents emplois de la langue pouvant enrichir le langage plutôt limité utilisé en classe. Les mêmes programmes peuvent encourager et soutenir l'enseignant » (Kidd, n.d., p. 32).

## Les leçons de deux pays

La Jamaïque a joué un rôle de pionnier dans l'utilisation de la radio et de la télévision dans le processus d'apprentissage de l'alphabétisation. Elle commença à les expérimenter en 1966 et diffusa des émissions éducatives pendant les cinq années suivantes. Au début de l'année 1973, le Programme national d'alphabétisation (aujourd'hui le JAMAL) fut réorganisé pour permettre une utilisation plus systématique des médias joints à « l'enseignement face à face » comme auxiliaire d'instruction et de formation de l'enseignant. Le pays a reçu une aide du PNUD, à partir du début de l'année 1973 jusqu'au début de l'année 1976 ; ce projet a beaucoup contribué à la planification, la préparation et la production de programmes pour la formation des enseignants (Martin, 1976, p. 3). Environ 42 % du budget du projet fut utilisé pour l'acquisition de films et d'équipement électronique qui ont survécu à cette entreprise et donné au pays la possibilité de continuer son travail.

La Jamaïque a pu utiliser des médias diversifiés parce que, dans l'ensemble du pays, de nombreuses familles à faible revenu possédaient un récepteur de télévision. L'écoute de la radio était également très répandue dans une culture essentiellement orale. Le rapport du projet signalait comme suit les problèmes (surtout liés à l'organisation) que posait l'intégration des médias à un programme national d'alphabétisation, particulièrement aux premières phases de l'opération :

• Insuffisance de planification pour pallier les retards dans la fourniture de l'équipement et pour parvenir à la définition claire d'une structure d'organisation pour le recrutement du personnel nécessaire ;

• Manque d'un personnel qualifié dans les techniques audiovisuelles ;

• Difficultés à organiser une unité de communication éducative susceptible de renforcer les départements de communication et les services techniques ;

• Difficultés à établir des relations de travail entre le Programme national d'alphabétisation et la Corporation jamaïcaine de radiodiffusion ; et

• Difficulté de coordonner la radio et la télévision.

Les cassettes, et particulièrement les audio-cassettes, se sont avérées les plus valables parce qu'elles pouvaient être utilisées de nombreuses fois et diffusées dans les centres de formation d'enseignants pour un usage continu. Le manque de formation de beaucoup d'enseignants, dont la plupart étaient bénévoles, a conduit à faire appel au micro-enseignement. Il semble que c'est la première fois que la technique a été utilisée pour la formation dans le domaine de l'alphabétisation.

La Jamaïque a envoyé des équipes d'administrateurs et d'alphabétiseurs pour étudier et tirer profit des expériences du MOBRAL (Brésil) et de Cuba ; ils y ont découvert que les contacts et les visites sur place pouvaient contribuer efficacement à la définition de leurs politiques. De même, les expériences jamaïcaines dans le domaine de l'utilisation des médias pour l'alphabétisation se sont avérées précieuses pour d'autres pays.

## La campagne britannique

Un programme de trois ans d'alphabétisation pour adultes a été lancé en 1975 par la *British Broadcasting Corporation* qui tenait compte des résultats d'une recherche et de tests préparatoires qui avaient été réalisés pendant plus d'une année. Ce fut la première tentative d'utilisation, dans une société industrialisée, d'émissions « ouvertes » à grande échelle pour découvrir l'étendue du phénomène de l'analphabétisme et pour contribuer à y porter remède (Stevens, 1977). L'équipe responsable du projet ne pensait pas que la télévision ou la radio ne puissent jamais, par elles-mêmes, obtenir plus qu'une modeste amélioration des capacités de lecture. Les cours télévisés (niveaux 1 et 2) visaient à donner confiance aux adultes dans leur aptitude à apprendre, à illustrer la relation entre le langage parlé et écrit et à inciter les gens à demander des conseils en téléphonant à la B.B.C. concernant la participation à des programmes d'alphabétisation. Les programmes de radio et leurs enregistrements ont été utilisés pour former des enseignants bénévoles et pour aider les adultes à assimiler leurs lectures. Les documents écrits étaient conçus pour assister les animateurs et les analphabètes. Dans les différentes régions du pays, les médias ont fait de la publicité pour la campagne et l'ont soutenue.

La campagne de la B.B.C. a créé le besoin de plus de cours d'alphabétisation et a débouché sur la mise en œuvre d'une campagne

*Entre autres mesures de promotion de la campagne d'alphabétisation au Royaume-Uni, tee-shirt illustrant l'objet de l'opération.*

d'alphabétisation d'adultes de trois ans, organisée et coordonnée par l'*Agency for Adult Education Resources*, le *National Committee for Adult literacy* et la B.B.C. Le gouvernement a accordé une subvention d'un million de livres pour une année (ultérieurement prolongée) pour aider les autorités locales en matière d'éducation des adultes et les organismes bénévoles. La campagne a mobilisé les syndicats, le commerce, l'industrie, les bibliothèques, l'éducation pour adultes, les organismes bénévoles, en faisant appel à des milliers d'animateurs bénévoles non qualifiés (Département de l'éducation et des sciences, 1976).

La campagne s'est distinguée de nombreuses autres initiatives nationales en ce qu'elle n'a pas été lancée par le gouvernement. Celui-ci apportait son soutien financier aux responsables locaux et aux organismes bénévoles dans les domaines de la documentation, de la mobilisation de l'opinion publique et de la publicité. La *British Association of Settlements* (1974) a attiré l'attention sur le fait que plus d'un million d'adultes vivant dans le pays étaient gravement handicapés par leur faible capacité de lecture.

Les principes fondamentaux propres à assurer la réussite d'une

campagne d'alphabétisation ont été illustrés en Grande-Bretagne : volonté d'action au niveau national, participation bénévole, coordination d'un grand nombre d'organisations et d'institutions, structures administratives décentralisées, bons systèmes de communication et de radiodiffusion, campagne publicitaire préalable au niveau de tous les médias, essai préliminaire des équipements avant la campagne, participation du public et du secteur privé, initiatives des organismes bénévoles d'éducation pour adultes, création de centres d'enseignement d'accès facile, recrutement et formation d'animateurs bénévoles, attention particulière au suivi des opérations et recherche participative.

La campagne britannique pour l'alphabétisation et les expériences d'autres pays ont donné une base pour l'évaluation des médias. En effet, l'Institut national pour l'éducation des adultes (Angleterre et Pays de Galles) a entrepris un projet de recherche de trois ans dont les objectifs sont les suivants :

- Évaluer le rôle de la radiodiffusion pour attirer l'attention des adultes analphabètes et de leurs enseignants, dépasser les inhibitions, stimuler et soutenir leurs efforts ;
- Rechercher la combinaison des éléments, parmi les différents types de médias, susceptibles de promouvoir les motivations et l'instruction (notamment ceux qui sont associés avec la radiodiffusion) qui soient adaptés aux différents types d'étudiants et d'enseignants ; et
- Rechercher la corrélation existant entre les différents types de situation d'apprentissage et le bénéfice social qui découle de l'alphabétisation dans la famille, l'emploi, les loisirs et les autres relations humaines et styles de vie (Jones, 1977, p. 29).

## Les médias imprimés

Le personnel d'alphabétisation a fait état d'adaptations et d'usages de matériels pédagogiques pratiques et parfois ingénieux, tels que diapositives, films, audiocassettes, calendriers, affiches, tableaux, manuels et textes de lecture. Les méthodes habituelles de recherche ne suffisent pas à jauger l'efficacité des méthodes, des improvisations et des innovations ; elle doit être mesurée par la recherche participative qui est un moyen de déterminer l'expérience des enseignants et celle des enseignés.

Bien que le matériel imprimé soit le moyen le plus souvent exploité dans les programmes d'alphabétisation, il n'a pas encore été soumis à une recherche approfondie par les nombreux programmes d'alphabétisation mis en œuvre dans les pays en voie de développement ou développés.

En Grande-Bretagne, la campagne d'alphabétisation des adultes a montré que les illustrations et le graphisme en général n'évoquaient pas immédiatement des mots clefs chez les analphabètes et que la planification de la progression était inutile du fait que ceux qui ne savent pas lire regardent une page à n'importe quel endroit et ne commencent pas en haut et à gauche comme ceux qui savent lire (Stevens, 1977).

Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation a montré que les auxiliaires audiovisuels posaient des problèmes culturels et non techniques et que les médias les plus simples et les plus répandus — affiches, dessins et autres illustrations — étaient les pires. « Malgré les études effectuées, les responsables du matériel imprimé avaient tendance à se comporter comme si les analphabètes n'avaient pas leur propre univers symbolique ou, s'ils en avaient un, qu'il était si élémentaire que l'on pouvait le comparer avec celui des retardés mentaux » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 142). La plus grande partie du matériel graphique avait été conçue par des gens instruits venant d'un milieu urbain occidental. Cette conclusion souligne le fait que les illettrés ont bel et bien un univers symbolique que les organisateurs de programmes doivent s'efforcer de pénétrer et de comprendre. Le rapport du PEMA concluait : « Le graphisme à l'occidental ne convient pas forcément aux illettrés du Tiers-Monde dont l'univers esthétique devrait être pris en considération dans la préparation de matériels graphiques et autres — d'autant plus que ces représentations offrent souvent un apport culturel exceptionnellement riche et original (UNESCO/PNUD, 1976, p. 132).

## La patience de la chose imprimée

Le livre est l'un des instruments technologiques les plus efficaces qui ait jamais été conçu et c'est cette technologie qui fait de la démocratie une réalité vivante. Northrop Frye, spécialiste des médias, a commenté cette question :

> « . . . Le matériel imprimé a la propriété unique de pouvoir rester et de pouvoir être relu. Il offre avec une patience inégalable les mêmes ouvrages autant de fois qu'on veut les consulter. L'accès du public aux documents imprimés et écrits est donc le garant essentiel d'une société ouverte » (Frye, 1977, p. 64).

En décrivant les résultats obtenus en Tanzanie grâce à la radio, Grenholm se félicite de la longévité du texte imprimé : « le mot écrit à une efficacité exceptionnelle. Il sera encore là lorsque la demi-heure ou le quart d'heure d'émission radiodiffusée sera terminée ». Sur les affiches, le mot imprimé a l'avantage supplémentaire d'être particulièrement visible (Grenholm, 1975, p. 98).

Malheureusement, pour bien des alphabétiseurs, le mot imprimé n'était que l'équivalent de manuels interminables. Pour quelques-uns, cependant, il offrait une possibilité d'innovation. En Thaïlande, par exemple, des leçons sur fiches ont été utilisées avec succès et ont été adoptées ensuite dans des pays comme l'Inde. Elles sont flexibles et peuvent être remplacées à peu de frais. L'ordre chronologique peut être modifié et elles peuvent être ajustées aux intérêts et aux conditions de vie locaux (Srinivasan, 1976, p. 2). Au Mali, un carnet relié a été utilisé par les paysans pour noter les dépenses et les recettes relatives aux récoltes. Les paysans suivaient un cours d'alphabétisation pour apprendre à utiliser ce carnet, ce qui était une application pratique de leurs nouvelles aptitudes (Dumont, 1973, p. 10).

## La culture folklorique

Depuis quelque temps, les planificateurs en matière de développement, le personnel de soutien, les experts en moyens de communication et les artistes commencent à s'intéresser à l'utilisation des moyens de communication traditionnelle tels que le patrimoine populaire et les institutions culturelles autochtones. Ces moyens de communication font appel aux langues locales, favorisent la participation et sont centrés sur les gens ; ce sont de bons moyens de familiariser les personnes qui viennent d'être alphabétisées avec le mot écrit, ce qui n'est pas le cas des méthodes de communication de masse importées des pays industrialisés comme en témoigne l'évaluation critique du PEMA où il est dit que :

> « . . . Il faut s'efforcer de produire d'autres moyens de dialogue populaire en tenant compte des moyens de communication qui existent déjà, des traditions et des besoins et aspirations nationaux. C'est l'un des problèmes que le PEMA a contribué à définir, même s'il l'a rarement résolu » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 141).

Dans le monde entier, du Mexique à la Chine, le théâtre populaire a été utilisé dans les programmes d'éducation des adultes dans des contextes sociaux très divers. Des spectacles itinérants mis en scène avec simplicité avaient pour objectif essentiel de familiariser le public local avec les problèmes politiques, sociaux et économiques, tout en sauvegardant l'art dramatique et les qualités artistiques de la culture traditionnelle et populaire.

Dans une étude sur l'art dramatique dans les mass media, Gerace et Carkin (1976) concluaient que le théâtre, les marionnettes et les danses populaires, de même que les mythes et les festivals traditionnels, pouvaient être adaptés avec profit au théâtre en plein air, à la radio, à la télévision et au cinéma, mais que le processus requérait une planification attentive. Les mass media renforcent la sensibilisation aux problèmes mis en scène et peuvent même devenir une source de revenu s'ils sont distribués à l'échelon national ou diffusés dans des pays dont les formes culturelles et les problèmes de développement sont similaires.

> « . . . Idéalement, un système qui utilise l'art dramatique à des fins de développement doit, dès le début, favoriser la collaboration entre les artistes, les planificateurs nationaux et les éducateurs. . . afin d'étudier les problèmes de développement et d'obtenir des résultats. . . À mesure qu'augmente le nombre des productions radiodiffusées stimulant la prise de conscience des problèmes par le public, de plus nombreux services éducatifs formels peuvent renforcer et utiliser cette prise de conscience accrue et la motivation de la population de manière à procurer aux auditeurs une instruction et des matériels spécifiques contribuant à faire face à ces problèmes » (Gerace et Carkin, 1976).

En 1974, lors d'un séminaire interrégional de l'UNESCO sur l'intégration des médias populaires aux mass media en vue du planning familial, K.B. Mathur, de l'UNESCO, a souligné la carence de la recherche et des études d'évaluation en la matière. Personne n'a évalué, par

*La danse Chanchari est exécutée par l'Institut d'art populaire Lok Kalakar en Inde. Les activités de ce type représentent une ressource considérable pour les programmes des médias.*

exemple, l'incidence de l'introduction des médias populaires dans les émissions radiodiffusées, encore que, selon Mathur, une combinaison de ces médias, de la radio et d'un travail de soutien serait probablement très efficace. Il vaudrait la peine que les gouvernements investissent davantage dans le développement et l'utilisation des médias populaires. Ces efforts favoriseraient la renaissance culturelle et permettraient de tirer un meilleur profit des coûts relativement peu élevés que représente l'utilisation des médias populaires (Académie de développement éducatif, 1975, p. 3).

Des chercheurs qui ont étudié l'utilisation de la culture traditionnelle pour les activités de développement (Colletta, 1975 ; Kidd et Byram, 1977) se sont aperçus que le théâtre avait suscité un réel intérêt chez les personnes chargées de mettre en œuvre ces programmes de développement mais que d'autres institutions et coutumes autochtones avaient été pratiquement négligées. La plupart des cultures indigènes ont leur propre manière d'aboutir au consensus, leurs formes d'organisation politique, économique et religieuse traditionnelles, leurs réseaux de production, de distribution et de consommation, les marchés, les magasins ; leurs clubs ; leurs activités sportives ; leurs jeux, etc. qui sont autant de vecteurs de communication. La manière dont ils peuvent être mis au service d'un processus de développement doit être définie, selon Colletta, par des recherches portant sur la psychologie sociale des ruraux ainsi que sur les possibilités et les conséquences qu'implique la combinaison

des techniques de communication modernes et traditionnelles (Colleta, 1975, p. 11). Par exemple, une recherche pourrait évaluer de quelle manière a été ressentie une chanson populaire écrite par l'auteur dramatique Habid Tanvir pour expliquer ce qu'est la pluie, ou une réalisation vidéo qui montre comment le *Natuanki* (sorte de chant et de danse du nord de l'Inde) pouvait être utilisé pour enseigner l'alphabet à des jeunes enfants (Académie pour le développement éducatif, 1975, p. 14).

Les médias populaires sont un moyen de présenter les mots imprimés aux analphabètes et peuvent inspirer des documents écrits, répondant de cette façon à l'un des besoins essentiels des programmes d'alphabétisation qui est de produire du matériel de lecture intéressant et stimulant. Les étudiants étant dorénavant familiarisés avec ces moyens, ces derniers peuvent favoriser la pratique et la participation continue à l'instruction. S'il y a un nombre limité de livres ou de journaux accessibles au villageois moyen d'Afrique, d'Amérique latine ou d'Asie, les étudiants peuvent toutefois créer leur propre matériel écrit à partir de leur connaissance des médias populaires et de leur héritage culturel qui sont menacés de disparaître. Dans des milieux aussi divers que celui des indigènes du nord du Canada ou celui des Anciens des tribus de Tanzanie, un travail d'enregistrement et de transcription des contes, des légendes, des chansons et des histoires indigènes se poursuit.

Un programme intitulé « Les livres par les gens » a été lancé en Tanzanie par Simoni Malya de l'Institut d'éducation des adultes (Malya, 1975, p. 112). Les Anciens des tribus connus comme conteurs sont invités à enregistrer au magnétophone leurs histoires qui sont ensuite traduites en Kiswahili, la langue nationale, et imprimées de la manière la plus simple. Ces documents publiés ont reçu un bon accueil car, selon Malya, les histoires sont brèves, ne sont pas dénuées d'humour, font connaître à tous les histoires d'autres tribus et d'autres dialectes, inculquent et font prendre conscience peu à peu à chacun de la fierté de pouvoir lire des histoires qui concernent son propre pays.

> « . . . De tels matériels offrent le genre d'éducation qui était celui de nos aïeux. Ils offrent des situations d'apprentissage et d'enseignement qui, si nous sommes préparés à étudier, devraient même nous permettre de mieux aider les adultes. En rassemblant et en éditant ces documents nous contribuons, en effet, à l'éducation des adultes telle que la pratiquaient nos ancêtres mais sans les enregistrer ni les formaliser. C'est peut-être un domaine où la recherche mériterait d'être entreprise pour savoir comment l'éducation traditionnelle peut être utilisée pour accroître l'efficacité de l'enseignement des adultes d'aujourd'hui » (Malya, 1975, p. 121).

Une des manières d'encourager les gens à produire leurs propres matériels de lecture est d'organiser des concours et des festivals pour les nouveaux lettrés, des séminaires, des groupes de travail et des cycles d'étude pour de nouveaux auteurs ou ceux qui aspirent à le devenir. Les résultats — des histoires significatives et faciles à lire — sont particulièrement utiles dans les régions où la langue nationale n'a été que récemment transcrite. Il y a peu d'intérêt à ce que des adultes apprennent à lire des langues pour lesquelles il n'y a pas de matériels écrits, car les aptitudes à lire et à écrire disparaissent rapidement si elles ne sont pas entretenues. Analysant l'expérience du Mali, Dumont (1973, p. 63) a

suggéré une alternative : un programme d'alphabétisation de deuxième niveau pour la deuxième langue (ou officielle) qui offre un grand choix de matériels (tel que le français) ; ou la mise en œuvre d'un programme massif d'édition de livres, journaux, programmes de radio, et magazines. Le premier terme de l'alternative consiste soit dans la création d'une population bilingue, soit à parvenir à passer par une phase de transition. Un exemple nous en est donné par le Mali où l'apprentissage du français (la langue officielle) se fait à partir d'une des quatre langues maternelles principales.

Le second terme de l'alternative conduit à renforcer les dimensions culturelles des langues nationales.

## La presse rurale

Que ce soit le premier ou le second terme de l'alternative qui soit choisi, les imprimeries nationales ne disposent pas en général d'un équipement suffisant pour éditer des publications qui sont utilisables, accessibles et attractives pour les personnes récemment alphabétisées. La presse rurale peut apporter une solution intéressante à ce problème. Par exemple, en 1965, le Niger a commencé à diffuser des bulletins ronéotypés dans les régions où des programmes d'alphabétisation étaient engagés. Depuis lors, des journaux ruraux sont apparus rapidement aux quatre coins de l'Afrique. Cela a démontré que la presse rurale représente plus qu'un matériel de lecture utilisable pour les personnes alphabétisées, mais bien qu'elle sert aussi de lien avec les politiques et les plans nationaux et avec les activités locales et la production (Schreyer, 1976).

Le mouvement en faveur de la presse rurale en Afrique n'a pas été imité par les journaux nationaux pour lesquels les régions peuplées en majorité d'analphabètes ne représentaient pas un marché. Il fut lancé dans divers ministères par des fonctionnaires. C'est ainsi que, en 1976, il y avait des journaux ruraux dans onze pays africains. Bien qu'une étude (Schreyer, 1976) ait montré qu'il n'y a pas de recettes souveraines dans le domaine de la communication, des spécialistes de la presse locale ont élaboré les directives suivantes :

- Organiser le journal à partir d'un centre rural et mettre à contribution les villageois pour organiser des clubs ou des groupes de lecture ;
- Stimuler le dialogue et encourager les lecteurs à écrire au journal ;
- Donner la priorité au courrier des lecteurs ; publier leurs lettres et leurs commentaires ; donner de la place aux reportages approfondis sur les villages ; et
- Étudier, évaluer et expérimenter divers moyens de diffusion à partir des activités traditionnelles telles que les foires-expositions, les festivals et les marchés locaux.

Un point particulièrement important est de s'assurer que le journal a les moyens financiers d'être publié pendant une longue période. La plupart des journaux s'efforcent de couvrir leurs frais par la vente, ce qui est tout à fait justifié. Même quand le pouvoir d'achat des lecteurs est limité, le fait d'apporter leur contribution donne aux lecteurs le sentiment

de participer à l'opération et d'être traités comme des adultes responsables.

Un exemple d'un vrai journal rural nous est donné par *Kibaru* que le Mali a créé en 1972 avec l'aide de l'UNESCO. Pour assurer sa diffusion, les organisateurs ont encouragé la création d'un réseau d'informateurs au niveau des villages, choisis parmi ceux qui travaillaient dans des projets de développement communautaire, des instituteurs d'écoles primaires et des enseignants pour adultes. Les informateurs ont joué, en réalité, le rôle de représentants locaux du journal ; ils prenaient en charge sa diffusion, organisaient des séances de lecture de groupe, et aidaient les responsables à choisir des sujets de lecture pour leur région.

Une opération similaire peut être utile aux personnes vivant sur la périphérie de villes mal desservies par les journaux nationaux. Actuellement, la Tanzanie est le seul pays qui consacre une page — écrite dans un vocabulaire adapté — d'un important quotidien national à des nouvelles destinées aux personnes récemment alphabétisées.

## La distribution

La distribution est l'opération la plus difficile quand on souhaite donner des matériels de lecture aux gens. Le processus complet de l'impression, du stockage des matériels et de leur distribution régionale, puis locale, devrait être étudié dans son ensemble, planifié longtemps à l'avance et placé sous l'autorité d'une équipe dirigeante.

Selon les rapports de recherche, au moins un an avant le début d'un programme ou d'une campagne, un tour d'horizon de l'ensemble du pays devrait être fait pour recenser toutes les imprimeries, les lieux de stockage, les possibilités de transport pour que l'on puisse identifier les insuffisances en matière d'approvisionnement, de débouchés, etc. et y remédier rapidement. Bien que les principales imprimeries se trouvent dans les capitales, les ressources humaines régionales telles que les personnes s'occupant de l'éducation des adultes doivent être réunies et soigneusement coordonnées bien avant la mise en œuvre d'un programme. L'expérience tanzanienne a montré que des responsables compétents sur le terrain joints à une structure organisationnelle régionale et locale puissante (le parti politique) peuvent surmonter la plupart des difficultés (Grenholm, 1975, p. 47).

Au Pakistan, la Société pour l'éducation de base des adultes s'appuie sur les enseignants pour distribuer les manuels (vendus aux étudiants) et les matériels ultérieurs. Les enseignants reçoivent 10 % sur les ventes. Cette pratique a permis de créer un réseau de distribution permanent ainsi que des liens entre les enseignants qui habitent sur place et les inspecteurs (David, 1972).

## Les bibliothèques et les maisons d'édition

Selon l'évaluation critique du Programme expérimental mondial d'alphabétisation

> « . . . La planification de l'approvisionnement en matériels de lecture adaptée aux besoins populaires doit être faite conjointement

avec l'organisation des services d'éducation pour adultes quels qu'ils soient » (UNESCO/PNUD, 1976, p. 140).

La création de services pour la production et la distribution de matériels « peut être considérée comme équivalente à l'organisation d'une infrastructure matérielle d'une société alphabétisée » concluait le rapport.

Une composante essentielle d'un système de distribution de matériels de lecture est une bibliothèque publique et une autre un Conseil national du développement du livre, établi par la loi, réunissant les éditeurs, les libraires, les bibliothécaires et des représentants des ministères et des organisations qui leur sont liées. Des organismes de ce genre existent en Inde, en Malaisie, à Singapour, aux Philippines et sont prévus au Sri Lanka, au Pakistan, au Ghana, au Kenya, au Nigéria et en Tanzanie.

La publication de livres et autres matériels de lecture ne relève pas de la seule responsabilité des bibliothèques. Cette activité doit mobiliser aussi tous ceux qui sont concernés par l'alphabétisation des adultes, c'est-à-dire les planificateurs et les enseignants, les auteurs, les imprimeurs et les éditeurs (Kaungamo, 1975, p. 131). C'est peut-être parce que le développement de la postalphabétisation n'est pas l'objectif immédiat des programmes d'alphabétisation que de nombreuses évaluations et rapports descriptifs ne se sont pas particulièrement préoccupés du rôle des bibliothèques ou de celui du développement d'une industrie du livre. Comme les informations qui concernent l'utilisation des moyens de communication audiovisuels, les données quantitatives sur des bibliothèques semblent se trouver dans des documents épars qui pourraient ne pas avoir été portés à l'attention des responsables des programmes d'alphabétisation. Peut-être la Fédération internationale des associations de bibliothèques, et les organisations régionales affiliées, pourraient-elles s'assurer que les services de bibliothèque soient considérés comme un élément essentiel d'une campagne d'alphabétisation.

Des chercheurs spécialisés dans l'alphabétisation ont considéré qu'une bibliothèque est nécessaire dans chaque ville, village, département, etc. où les cours ont lieu. En Union soviétique, lors des campagnes, on trouvait une bibliothèque ou une salle de lecture à chaque étage des usines et, en Inde, des centres de lecture villageois étaient créés par des organisations bénévoles et dirigés avec l'aide des personnes récemment alphabétisées. Dans l'État de Kerala, en Inde, une organisation bénévole, Grandhasala Sangham, a créé 4 000 bibliothèques de village dont plus de 200 organisaient des cours d'alphabétisation. Ce mouvement qui a été soutenu par les contributions des collectivités, se vit décerner une mention d'honneur du Prix Krupskaya d'alphabétisation en 1975.

Les bibliothèques ont, dans les villes, un rôle particulier à jouer en tant que clubs de lecture, groupes de discussion, lieux de projection de films et les fiches mnémoniques. Elles offrent un moyen pour les gens venus des campagnes et les autres d'apprendre à vivre dans une communauté urbaine (Maitra, 1974, p. 75).

En Tanzanie, le *Library Service Board*, dont la création fut décrétée en 1963 a la responsabilité de l'équipement, de la direction et de la promotion des bibliothèques. La bibliothèque nationale centrale, qui

ouvrit ses portes en 1967, est le « moyeu de la roue duquel partent les rayons (les bibliothèques de villages et itinérantes). . . vers les villes et les villages ». Le rayonnement de ce programme a donné une nouvelle dimension à la formation des bibliothécaires : il ne s'agit pas seulement pour eux de donner aux lecteurs des livres adaptés mais aussi d'apprendre à les convaincre qu'ils doivent lire.

## L'échange d'information

L'expérience dans la production, la distribution et le développement de matériels pour la postalphabétisation dans certains pays est très en avance sur ce qui est connu et entrepris dans d'autres pays et les organisations et praticiens peuvent apprendre beaucoup de leurs collègues d'autres pays et régions.

La majorité des idées et des expériences nationales, régionales et internationales ne sont pas facilement accessibles aux praticiens. Malgré le travail remarquable de l'UNESCO et d'institutions telles que l'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes, l'échange d'informations et de documentation (et leur accessibilité) est inefficace ; l'information tend à être échangée (et rassemblée) au niveau le plus haut ; elle est rarement acheminée jusqu'aux travailleurs sur le terrain par le biais d'une organisation d'assistance professionnelle. Une condition sine qua non pour des services développés d'information éducative est la mise en œuvre d'une action régionale et internationale de traduction de documents et d'études, à partir et vers les langues nationales et internationales. L'information qui doit être échangée n'a pas besoin d'être imprimée : les pays et les régions peuvent mettre aussi bien leurs expériences que leurs idées en commun par le moyen de films documentaires concrets ou de bandes magnétiques, par exemple. Cet échange peut se faire aussi d'une manière personnalisée à travers les gens en organisant des visites d'un pays à l'autre qui permettent de dépasser les seules analyses statistiques. Un exemple d'un tel échange est donné par l'expérience du Programme national jamaïcain d'alphabétisation au cours duquel des équipes se sont rendues au MOBRAL, le mouvement brésilien d'alphabétisation, et à Cuba. Le programme jamaïcain a été fortement influencé par le MOBRAL en dépit des différences de dimensions, de population et de langue de ces pays. Les deux visites ont renforcé la coordination de la politique d'éducation des adultes et l'action du plan jamaïcain. Commentant la visite au MOBRAL, le directeur du projet a souligné : « Cette visite à l'une des campagnes d'alphabétisation les plus importantes et les plus réussies jamais entreprises a permis d'obtenir des résultats positifs en profondeur. . . Ce genre de voyage d'étude devrait être recommandé à d'autres programmes d'alphabétisation au commencement d'une campagne nationale (Martin, 1976, p. 3).

J.R. Kidd a résumé cette idée à propos d'une étude internationale d'éducation pour le développement :

> « . . . Partout où que l'on aille, on trouve des exemples d'action qui obtiennent moins de résultats qu'elle le pourrait et des programmes qui pourraient être considérablement améliorés si les praticiens connaissaient l'expérience des autres. . . De plus, l'échange d'infor-

mations, particulièrement entre des personnes qui sont engagées dans l'action, est un des moyens de motivation les plus puissants » (Kidd, 1974, p. 112).

## Résumé

Un milieu favorable à l'instruction permet une alphabétisation durable en donnant aux personnes qui savent lire et écrire des possibilités d'utiliser leurs aptitudes pour se rendre maîtres de leur environnement. Créer un milieu propice à l'instruction suppose autant d'efforts — si ce n'est plus encore — que ceux qui sont nécessaires pour les programmes d'alphabétisation de premier niveau. Les services de production et de distribution de moyens de communication imprimés ou audiovisuels en constituent un élément essentiel. Ces services doivent prendre part aux programmes d'alphabétisation et constituer une partie intégrante du système de communication national qui garantit la liberté d'expression et la communication à double sens. Ils devraient comprendre une industrie nationale de production et d'édition de matériels imprimés ou audiovisuels, de radiodiffusion, de services de bibliothèques itinérantes et sédentaires, de culture traditionnelle et des médias populaires.

On sait que de tels services contribuent aux campagnes d'alphabétisation, mais leur utilisation pédagogique n'a pas été analysée en détail dans les textes consacrés à ce sujet. Les études disponibles se bornent à constater que la variété des médias devrait être utilisée et combinée avec la relation personnelle. À l'avenir, l'utilisation des médias devrait être planifiée de telle manière que les équipements, les carences et le coût de chaque média soient identifiés et évalués et les résultats de ces recherches échangés aussi largement que possible.

La radio a été le moyen de diffusion qui a obtenu les meilleurs résultats pour l'alphabétisation et son impact est encore plus fort quand son utilisation est combinée avec l'écrit et les moyens audiovisuels et appuyée par des groupes d'étude, des animateurs et un dialogue avec les programmateurs des émissions. Son utilisation peut être prolongée utilement par les magnétophones qui offrent l'avantage d'une diffusion plus souple et donnent la possibilité aux étudiants de réaliser leurs propres programmes de radio. Un exemple réussi d'émissions de radio nous est donné par l'Amérique latine où les écoles radiodiffusées offrent des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base. À ce jour, les émissions radio dans les programmes d'alphabétisation ont été essentiellement dirigées vers des publics organisés et soutenues par des enseignants et des moniteurs, bien que, en général, les émissions ouvertes à tous ont aussi été utilisées dans la promotion de campagnes d'alphabétisation.

Par rapport à la radio, la télévision a rencontré moins de succès en tant qu'instrument éducatif. Étant donné ses coûts élevés, la télévision reste essentiellement un moyen de divertissement pour l'élite. Même si elle a été introduite dans certains pays grâce au soutien financier des agences internationales, l'établissement des programmes exige un financement continu bien plus important, de telle sorte que la plupart des pays l'ont abandonnée comme instrument d'éducation ou s'en

remettent aux programmes produits à l'étranger pour diffuser des émissions destinées au système scolaire.

Pour être utile, la télévision doit refléter la culture du milieu vers lequel elle émet et doit être accessible aux masses.

Le moyen de communication le meilleur marché et le plus largement répandu est l'imprimé (abécédaires, posters, livres) et, dans la pratique, il est virtuellement la base de tous les programmes d'alphabétisation. C'est pourquoi, il est tout à fait surprenant qu'aussi peu de recherches aient été entreprises pour déterminer la mise en pages, la présentation, la typographie et les graphismes les plus adaptés aux analphabètes et aux nouveaux alphabétisés.

Des matériels de lecture appropriés aux personnes récemment alphabétisées sont toujours en nombre insuffisant et particulièrement difficiles à se procurer si la langue d'enseignement vient d'être transcrite. Une autre manière pour l'enseignement est constituée par les récits traditionnels et les histoires qui peuvent être enregistrés et imprimés et qui peuvent permettre de comprendre en profondeur les modèles culturels et l'apprentissage des gens. La bibliothèque constituant une autre source de matériels pour l'enseignement, elle devrait pouvoir offrir ses services dans chaque village, localité, usine et/ou entreprise où les cours d'alphabétisation sont enseignés.

# 2e partie

## Les lignes directrices

Les observations et conclusions qui suivent voudraient être des directives pour les responsables des politiques éducatives. Nous n'affirmons pas que toutes ou la majorité des conclusions soient fondées sur une recherche approfondie. Elles s'appuient sur des convergences qui se sont manifestées lors de réunions régionales et internationales, sur des expériences et sur les résultats de recherches expérimentales. Elles répondent à un simple souci : il est probable que d'autres personnes, examinant d'une façon attentive les mêmes données, parviennent aux mêmes conclusions.

Certaines de ces observations sont presque des évidences. Elles ont été mentionnées parce qu'elles ne se retrouvent pas toujours — ou le plus souvent — dans l'expérience courante. Certaines illustrent un sentiment de plus en plus partagé sur les intentions, sur « ce qu'il faudrait faire » et les « enseignements tirés » pour l'action présente et future. Ici et là, nous mettons en évidence certaines implications ou esquissons des possibilités intéressantes sans qu'elles fassent l'objet d'une analyse approfondie. Nous l'avons indiqué quand c'était le cas.

Nous intéressant à la mise en œuvre, nous avons répertorié les recommandations qui s'appliquent à certains services éducatifs. Il ne paraîtra donc pas surprenant que la plupart des analyses s'adressent à ceux qui se consacrent à l'alphabétisation proprement dite. De nombreuses recommandations ayant des conséquences pour l'ensemble de l'éducation ou pour sa majeure partie, le lecteur ne sera pas étonné de constater qu'elles font l'objet de répétitions ou qu'elles sont soulignées et rappelées avec insistance sous plusieurs têtes de chapitres.

### Pour les agences et les programmes d'alphabétisation d'adultes

• Pratiquement rien ne justifie l'idée ou la politique selon laquelle un pays peut parvenir à un niveau satisfaisant d'alphabétisation principalement ou exclusivement par le biais de l'école primaire. Au cours de ce siècle, un seul pays, le Japon, y est parvenu grâce à cette politique. Les conditions étaient exceptionnelles et ce processus s'est étalé sur plus de cinquante ans. Nous pensons que les pays qui s'inspirent d'une telle politique devraient réexaminer et modifier leur ordre de priorités.

• Cependant, les plans pour l'école primaire devraient être coordonnés et articulés avec les plans pour l'éducation des adultes, étant donné que parvenir à l'alphabétisation complète et achever avec succès le cycle d'étude primaire constituent des niveaux d'éducation assez comparables.

• L'alphabétisation ne doit pas être définie par rapport à ce qu'un

adulte ne peut faire, pas plus qu'elle ne doit l'être en comparaison avec l'instruction des enfants. Elle peut et doit être établie comme le niveau de connaissance nécessaire à un adulte pour participer réellement à la vie de la société. Ce niveau d'instruction peut être considéré comme le degré d'éducation minimum auquel tous les adultes ont droit.

• L'alphabétisation des adultes est une étape importante du développement économique, social et politique. Elle ne devrait pas être obligée d'entrer en concurrence à la recherche des rares ressources disponibles pour le développement, dès lors qu'elle fait partie de celui-ci et que nombre de personnes la considèrent comme étant le droit de tout citoyen.

• Les pays peuvent être capables d'assurer une alphabétisation complète des adultes s'ils sont en mesure de susciter un engagement national, une participation effective, un programme d'alphabétisation coordonné, une mobilisation de personnel adéquate et autres ressources. Bien qu'il y ait eu de nombreux exemples d'échecs, les conditions du succès sont connues; un pays doit être décidé à soutenir de tout son cœur l'effort d'alphabétisation et se préoccuper de donner une instruction complémentaire aux nouveaux alphabétisés.

• Si elle est suffisamment motivée et qu'elle bénéficie d'une éducation adaptée, la majorité des adultes peut être pleinement alphabétisée dans un temps relativement bref (jusqu'à un an) et pour un coût nettement moindre que le prix de revient par élève de l'école primaire.

• Il apparaît qu'il y a un seuil critique dans un programme national d'alphabétisation qui peut être comparé à la masse critique : quand la proportion des alphabétisés atteint 60 à 70 % des adultes, il y a une dynamique qui entraîne la population toute entière à l'alphabétisation. Bien que, dans ce cas, des programmes d'alphabétisation soient encore nécessaires pour assurer une éducation continue aux nouveaux alphabétisés et pour atteindre les poches d'analphabétisme résiduel, la tâche est plus facile parce qu'il existe une infrastructure et un climat « d'alphabétisation ».

• Chaque pays peut évaluer le coût (en personnel, services de soutien, structures organisationnelles, infrastructures éducatives, etc.) et le temps nécessaire pour atteindre la masse critique; pourtant, dans le passé, de nombreux pays n'ont pas donné assez de moyens à l'alphabétisation ou ont établi des objectifs peu réalistes, ce qui a entraîné une perte de confiance dans leur capacité d'éliminer l'analphabétisme.

• Certains pays ont déjà réussi à atteindre une masse critique de personnes alphabétisées et recherchent les moyens les plus efficaces pour assurer une éducation continue aux nouveaux alphabétisés et pour atteindre les analphabètes qui restent.

• Parmi les derniers groupes à être atteints, en général, par les programmes d'alphabétisation on trouve les femmes et les jeunes filles, les tribus, les habitants de régions isolées et ceux qui, vivant dans les zones urbaines, n'ont pas reçu une instruction adaptée ou qui ont un faible degré de conscience. Pour les atteindre, leur donner confiance et soutenir leurs activités, des plans spécialement étudiés peuvent être nécessaires.

• De même qu'il y a des groupes particuliers à atteindre, certains groupes peuvent aider à la mise en œuvre d'un programme d'alphabéti-

sation de grande envergure. Par exemple, dans les pays arabes, des syndicalistes sont parvenus à obtenir des succès remarquables dans les programmes d'alphabétisation.

• Dans la pratique, un large éventail de personnes ont obtenu de bons résultats dans l'enseignement pour l'alphabétisation. Avec une bonne assistance et une formation adaptée, les étudiants, les travailleurs, les ménagères, les citoyens concernés et les parents sont devenus des organisateurs efficaces ou des auxiliaires pour les programmes d'alphabétisation.

• Il n'y a pas de solutions immédiates au problème de l'analphabétisme et toutes les promesses technologiques qui ont prétendu affirmer le contraire se sont révélées trompeuses. Dans le passé, un certain nombre de personnes ont pensé que la télévision pouvait éliminer l'analphabétisme mais, dans la pratique, elle a donné de moins bons résultats — en tant qu'instrument éducatif — que la radio. La télévision suppose un lourd investissement en équipement, des services et un personnel spécialement formé, et doit couvrir un assez large territoire pour être efficace dans les programmes d'alphabétisation et pour motiver, informer et stimuler les gens. Bien que les organismes internationaux d'aide aient financé des installations de télévision dans certains pays, ils n'ont pas voulu accorder des fonds pour assurer une programmation autochtone continue. Ainsi, la télévision est-elle devenue essentiellement un moyen de distraction pour l'élite, dépendant des pays industrialisés pour la production d'émissions. Même lorsque des programmations locales ou régionales existent, la télévision à elle seule, ne suffit pas à assurer l'alphabétisation.

• Les médias — et notamment la télévision — doivent être intégrés à des situations d'apprentissage « face à face » et leur usage doit être planifié de telle sorte que les besoins en équipements, les carences et les coûts de chaque média soit connus et évalués par rapport à son utilisation pour l'alphabétisation et les campagnes de postalphabétisation.

• La radio a fait les preuves de son efficacité quand elle est utilisée avec des auxiliaires visuels et imprimés par des groupes d'étude organisés et des moniteurs. Un des avantages qu'elle offre est la souplesse de programmation dans différentes langues. Les expériences réussies d'école radiodiffusée en Amérique latine constituent des apports importants à l'alphabétisation et l'éducation primaire.

• Le choix de la langue qui doit être utilisée pour l'alphabétisation est d'une extrême importance. Les analphabètes apprennent plus facilement et plus rapidement dans leur langue maternelle. Dès lors qu'ils ont un niveau de connaissance suffisant et confiance dans leur première langue, ils peuvent mettre à profit les aptitudes acquises, dans une seconde langue. L'ensemble de ce processus prend moins de temps et permet l'acquisition de connaissances plus durables que d'apprendre à lire et à écrire dans une deuxième langue. Cependant, dans des pays comme la Zambie, où l'on trouve de nombreuses langues et dialectes, une application à la lettre de ce principe conduirait à engager des dépenses très importantes, ce qui n'est probablement pas réalisable d'un point de vue économique. En d'autres termes, le choix d'une langue répond en général à des critères politiques aussi bien qu'éducatifs ou pédagogiques.

• Bien que les programmes d'alphabétisation, comme le développement dans son ensemble, doivent être endogènes, l'action et la coopéra-

tion internationale ont un rôle important à jouer. Par exemple, le programme national d'alphabétisation de la Jamaïque a été utilement influencé par les voyages d'étude de ses cadres au mouvement brésilien MOBRAL. De même, les organisations internationales et régionales, telles que l'Organisation pour la coopération et le développement économique, les États arabes et l'Organisation des ministères de l'éducation du sud-est asiatique peuvent promouvoir l'alphabétisation en finançant des recherches et en diffusant leurs résultats, en établissant des modèles et des recommandations, en fournissant des organisations qualifiées et autres cadres recherchés ainsi que, dans certains cas, en produisant des matériels d'éducation.

• Récemment, l'alphabétisation a fait l'objet d'une plus grande attention, mais le total de l'investissement qu'elle représente est extrêmement modeste si on le compare avec d'autres projets de développement. L'alphabétisation devrait être considérée comme hautement prioritaire et les organisations telles que le PNUD, la Banque mondiale et l'UNESCO devraient reconsidérer leurs espérances en ce qui concerne les résultats que l'alphabétisation peut ou ne peut pas obtenir dans le domaine de la productivité économique. Le fait que des pays tels que Cuba, le Brésil et la Tanzanie aient fourni des moyens financiers aux programmes d'alphabétisation est une preuve de leur engagement qui contraste avec le discours sur les droits à l'éducation tenu par de nombreux gouvernements, agences internationales et organismes donateurs.

• Le financement privé a un rôle à jouer, en particulier dans le travail de mise au point et de recherche qui n'est pas trop coûteux et qui serait pourtant susceptible d'améliorer les pratiques d'alphabétisation. Il pourrait être utilisé notamment, pour montrer l'efficacité de certaines motivations en faveur de l'alphabétisation qui ont fait leur preuve ou pour tester celles qui n'ont pas été éprouvées. Parmi les motivations réelles connues, on peut citer l'espoir et les aspirations à une meilleure vie, une conviction profonde, une cause ou une foi et la reconnaissance de la part des pairs. D'autres motivations devraient être envisagées et étudiées.

## Applications et implications pour l'éducation des adultes et la théorie générale de l'éducation des adultes

• Les programmes d'alphabétisation réussis s'appuient sur un réseau national très structuré d'éducation pour adultes comprenant des organisations décentralisées et l'encadrement d'un personnel formé et expérimenté.

• Un tel réseau est particulièrement efficace lorsqu'existe une association nationale, une structure ou un organisme qui anime et coordonne les politiques nationales, l'organisation et la mise en œuvre des dispositions nécessaires à l'alphabétisation ainsi que la définition des rôles à jouer dans les programmes.

• Aucun pays ne peut compter seulement sur le système scolaire formel pour assurer l'alphabétisation ou pour répondre aux besoins de ses concitoyens en matière d'instruction; une politique d'éducation des adultes doit être considérée comme une priorité.

• Les rapports sur l'alphabétisation provenant de tous les pays

mentionnent le manque d'alphabétiseurs bien formés comme l'obstacle essentiel pour parvenir à une alphabétisation réussie et durable, un ensemble de qualités et de niveaux de compétence et des personnes d'horizons divers étant nécessaires. Les compétences requises sont l'administration, la planification, la direction d'un projet, la recherche et l'évaluation, la réalisation, l'utilisation des médias, l'organisation, le contrôle et l'instruction.

• La formation systématique d'alphabétiseurs et de cadres n'a pas été assez prise en compte. Même s'il y a quelques exceptions notoires, les universités et les écoles normales ne se sont pas interrogées sur les problèmes liés à l'alphabétisation ou les besoins en formation d'alphabétiseurs. Une attention encore moindre a été accordée au recrutement et à la formation des femmes comme alphabétiseurs.

• Les pays qui sont dépourvus d'associations nationales pour l'éducation des adultes ou d'organismes peuvent tirer profit de l'expérience d'autres pays. Ils ont besoin d'une organisation dotée d'une compétence en matière de définition de la politique et susceptible de mettre en œuvre les décisions concernant l'alphabétisation. La coopération entre les régions peut être développée en matière de programmes de formation et d'échanges d'information à travers de telles institutions.

• La pratique souligne le caractère interdisciplinaire de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes et la nécessité de travailler avec une grande variété d'agences, de personnes, de disciplines, en particulier des linguistes, des chercheurs en anthropologie sociale, et des spécialistes des recherches participatives, les syndicats ouvriers et les coopératives, les personnes qui travaillent dans les services de santé, l'agriculture, les entreprises industrielles, les organisations bénévoles, les médias et les bibliothèques.

• La théorie de l'alphabétisation considère comme essentiel le fait de s'assurer que les objectifs d'un programme, son contenu, ses méthodes et son organisation sont fonction des besoins, des problèmes et des aspirations des étudiants. Les méthodes définies à partir des besoins des adultes et des contenus axés sur l'étudiant sont deux éléments très importants pour la réussite des programmes d'alphabétisation.

• Un aspect sur lequel les recherches ont été beaucoup moins intenses dans le domaine de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes que dans l'éducation scolaire est celui de la progression et de la succession désirable des matières, selon les niveaux de difficultés et l'enchaînement pédagogique le plus approprié. Cette question a été particulièrement soulignée par la Division de l'éducation du Comité national pour l'UNESCO de la République démocratique et populaire de Corée.

• Que les contenus et les méthodes soient conçus en fonction des étudiants, est un principe qui est admis en théorie mais rarement mis en pratique parce qu'il suppose que les alphabétiseurs dialoguent d'une manière systématique avec les étudiants et qu'ils fondent leur enseignement sur les expériences des étudiants, la culture traditionnelle et les représentations.

• Pour une large part, la théorie et la pratique visant à encourager la participation des étudiants à la mise au point du contenu et du processus d'apprentissage ont été influencées par les idées et les méthodes de Paulo Freire. Sa conviction de la nécessité d'accroître le niveau de

conscience des gens sur leur aptitude à apprendre et à se libérer des conditions d'oppression dont ils souffrent est d'un grand intérêt. Les méthodes de Freire semblent pouvoir accélérer l'apprentissage et la compréhension, mais elles n'ont pas été suffisamment testées dans différentes cultures et situations.

## Applications et implications pour l'enseignement primaire

Étant donné que les institutions sont, et continueront d'être considérées comme les piliers essentiels de l'alphabétisation, les directives formulées pour des services éducatifs particuliers sont également pertinentes en ce qui concerne le système d'éducation formelle.

- De nombreux instituteurs se sont lancés dans l'alphabétisation et leurs expériences ont des implications intéressantes (mais rarement étudiées) pour le système d'éducation formelle. Le recyclage et le travail d'alphabétisation ont-ils eu une incidence sur leurs résultats, leur attitude et les méthodes qu'ils utilisent au niveau de la classe? Ont-ils provoqué chez eux une réflexion critique à l'égard de leur formation initiale d'enseignants?
- Les programmes de formation pour l'alphabétisation destinés aux instituteurs et aux bénévoles devraient être courts et intensifs, prolongés par des stages réguliers et pratiques comme par un bon encadrement. Cette formule semble plus efficace et moins coûteuse qu'une longue formation initiale ne comprenant aucune ou très peu de formation en cours d'emploi. Un cycle court et périodique de formation, qui s'intéresse particulièrement à la formation des enseignants, à l'enseignement de la pédagogie et à la relation enseigné-enseignant a donné de bons résultats.
- Les stages de formation devraient être décentralisés dans des institutions régionales d'enseignement, de telle manière que les enseignants apprennent dans un milieu proche de celui dans lequel ils seront appelés à travailler et que les futurs enseignants et bénévoles puissent avoir accès à la formation.
- Les critères pour le recrutement et la formation des enseignants sont très divers mais sont de plus en plus conditionnés par des observations selon lesquelles les étudiants sont moins enclins à abandonner et plus motivés pour l'étude quand leur enseignant : a) connaît la communauté, est accepté par les parents et les enfants, et b) est adapté aux objectifs d'un programme et en mesure de répondre au niveau requis de compétence technique, scientifique ou professionnelle.
- Une leçon importante qui ressort des textes sur l'alphabétisation est que les instituteurs devraient recevoir pour pratiquer l'alphabétisation, une formation dans les techniques de participation et de dynamique de groupe pour l'éducation des adultes et un enseignement sur les théories de l'apprentissage chez les adultes. De plus, les enseignants des écoles normales devraient posséder une expérience d'alphabétisation et des programmes axés sur le monde rural.
- Les enseignants devraient être en mesure de s'appuyer sur l'action efficace et régulière du personnel d'encadrement qui a été formé aux relations interpersonnelles et qui sait comment encourager et motiver les enseignants et faire en sorte qu'ils ne soient pas intimidés.
- Il est nécessaire de développer beaucoup la recherche sur les

types de formation requise des enseignants et autre personnel pour entreprendre le travail d'alphabétisation. De la même façon, il faudrait entreprendre une enquête comparative au niveau de l'école primaire et de l'éducation de base, sur l'efficacité des enseignants et des autres personnes, telles que les parents.

• Le grand nombre d'enseignants bénévoles et de volontaires qui ont participé à des programmes d'alphabétisation sont un témoignage vivant des grandes réserves de mobilisation et de talent qui existent potentiellement dans les communautés locales, et qui peuvent être mobilisées. L'expérience a montré qu'ils sont hautement motivés s'ils sont soutenus à l'origine et par la suite dans leur travail et s'ils sont considérés comme égaux avec les professionnels et le personnel d'encadrement.

• Un certain nombre de programmes d'alphabétisation ont mis en évidence que le personnel technique s'avère être plus en mesure d'impartir l'alphabétisation fonctionnelle que les instituteurs. Ayant reçu une formation d'enseignants en alphabétisation, ils deviennent des enseignants plus capables que les instituteurs qui ont reçu une formation pour des travaux techniques et l'enseignement de l'alphabétisation. En d'autres termes, quand la tâche éducative comprend une dimension technique ou scientifique, il est plus facile et plus utile de former un technicien à enseigner l'alphabétisation que de former un instituteur à entreprendre à la fois des activités techniques et d'alphabétisation en général.

• Une méthode inductive centrée sur l'étudiant pour apprendre à compter s'est révélée probante autant pour les enfants que les adultes, de même que l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture.

• Des recherches supplémentaires doivent être entreprises sur la lecture, applicables aux pays du Tiers-Monde et sur la manière dont les aspects formels particuliers d'une langue — tels que sa représentation graphique — influence le temps qui est requis pour lire et écrire.

• L'enseignement dans la langue maternelle des étudiants entraîne le recrutement actif pour des personnes vivant dans les régions concernées, une collaboration étroite avec des linguistes et l'utilisation de matériels pédagogiques ayant trait à la vie locale et conçus dans l'esprit de la langue d'enseignement.

## Applications et implications pour l'éducation non formelle

Bien que tout le monde ne soit pas d'accord sur la définition de l'éducation non formelle, celles de Philip Coombs que nous reproduisons sont largement utilisées et peuvent s'appliquer aussi bien aux enfants qu'aux adultes.

> *Non formelle* : pour les besoins de cette étude nous considérons comme faisant partie de l'éducation non formelle toutes les activités éducatives organisées qui sont en dehors du système formel établi — qu'elles soient conduites séparément ou qu'elles constituent une dimension plus large de quelque activité que ce soit — qui se proposent de répondre aux besoins d'une population d'étudiants identifiables et qui s'efforcent d'atteindre des buts éducatifs. Des exemples, en ce qui concerne les enfants et la jeunesse, pourraient être : les crèches,

les jardins d'enfants, les programmes d'études qui se substituent à l'école pour donner une seconde chance à ceux qui échouent à l'école ou qui l'abandonnent prématurément ; des cours d'alphabétisation pour adultes et adolescents ; des activités extrascolaires liées à l'école telles que le scoutisme pour les garçons et les filles, les clubs de jeunes agriculteurs, les groupes de sports et de loisirs et la formation professionnelle des adolescents dans les domaines de l'agriculture, du bâtiment, etc. poursuivies en dehors de structures scolaires formelles.

*Informelle* : par éducation informelle nous entendons le processus continu au cours de la vie par lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des capacités et connaissances à partir de l'expérience quotidienne, des influences de l'éducation et des ressources de son milieu, de sa famille et de son voisinage, du travail et des loisirs, du marché, de la bibliothèque et des médias.

Pour une large part, ce processus est relativement dénué d'organisation et spontané (d'où son nom 'd'informel'). Et pourtant, incontestablement, il est à la base de tout ce qu'une personne — même ayant un niveau d'instruction très élevé — accumule tout au long de sa vie (Coombs et Ahmed, 1974, pp. 1-12).

Dans les pays en voie de développement, les milieux et institutions non formels concernent le plus souvent les adultes analphabètes. C'est pourquoi, bien que les termes « non formel » et « analphabète » ne soient pas synonymes, ils décrivent ou impliquent les mêmes genres d'éducation, et le personnel travaillant dans l'éducation non formelle devrait se référer aux orientations sur l'éducation pour l'alphabétisation.

• Une grande variété de méthodes, en premier lieu celles qui s'inspirent des expériences des étudiants, ont été désignées sous le terme de « non formelles » dans certains textes. Des méthodes « non formelles » efficaces devraient être utilisées pour l'alphabétisation tout comme les agences et les institutions d'éducation non formelle devraient être des structures d'accueil pour les programmes d'alphabétisation.

• Les manifestations sportives et les clubs, les associations des ethnies, les vacances organisées, la culture traditionnelle, les activités religieuses, les actions sociales endogènes, etc. représentent des occasions pour la promotion de l'alphabétisation. Par exemple, à Cuba, on propose aux travailleurs des vacances de travail et d'étude et en Yougoslavie et en Inde des centres polyvalents proposent des loisirs et des activités éducatives.

• Ceux qui ont terminé avec succès les cours d'alphabétisation sont d'excellents candidats pour les activités non formelles dans le cadre de l'éducation continue. Ils peuvent être encouragés à jouer un rôle d'animation qui leur donne l'occasion de mettre en pratique leurs nouvelles aptitudes à lire et à compter.

• Les activités d'éducation non formelles et les institutions pour adultes doivent être considérées comme un élément du système éducatif national, qu'elles soient ou non placées sous les auspices d'instances officielles. Du fait que les activités associées à la radio ne sont pas tributaires des aptitudes à la lecture et à l'écriture, la radio offre un réseau accessible et informel pour l'information et le dialogue. Les questions et les réponses des auditeurs peuvent être compilées dans des textes imprimés et utilisés en qualité de matériel de lecture pour les

cours d'alphabétisation et pour les nouveaux alphabétisés. L'Institut de culture centraméricain (ICECU), qui diffuse à partir du Costa Rica, est un exemple régional d'un réseau de ce type.

## Les applications en ce qui concerne le concept d'éducation de base

Les expériences en matière de programmes et de définition des politiques, pour le développement social, culturel, économique et politique ont permis de préciser la définition « des besoins d'instruction minimum ». Les observations suivantes résument les contributions qui ont été apportées par le travail d'alphabétisation.

- L'éducation de base est le niveau et la qualité minimum d'éducation à laquelle les personnes de tous les âges et de toutes les conditions ont droit. Elle devrait pouvoir donner à un adulte les connaissances nécessaires pour vivre, travailler et participer d'une manière satisfaisante à la vie sociale ; elle doit être considérée comme une approche — souple mais systématique — à l'instruction au sein ou en dehors de l'école.
- L'éducation de base comprend l'instruction primaire universelle mais elle va au-delà des solutions concernant les équipements, les classes et l'enseignement.
- Étant une partie intégrante du développement national, l'éducation de base devrait être considérée comme la première étape de l'éducation qui se poursuit tout au long de la vie et de l'accès aux autres activités éducatives, aussi bien formelles que non formelles, qui permettent d'améliorer les aptitudes, d'accroître les connaissances et de favoriser le perfectionnement personnel. Dans ce sens, elle doit être distinguée de « l'éducation de base » des années cinquante qui impliquait une politique d'assistance sociale mise en œuvre pour les plus démunis et agissait le plus souvent parallèlement à l'éducation formelle.
- Les principes de l'alphabétisation fonctionnelle, étudiés dans les premiers chapitres de cet ouvrage, rendent compte du cadre de références et des expériences en matière d'éducation de base dont l'alphabétisation fonctionnelle est une composante.
- L'alphabétisation devrait émaner des adultes et être conçue pour des adultes plutôt que par référence à l'école primaire. L'inventaire des besoins élémentaires des adultes et leurs besoins en instruction correspondants doit se traduire en objectifs et marches à suivre. Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle ont montré que l'acquisition des connaissances est plus rapide, plus agréable, plus durable quand les compétences, le contenu et les méthodes d'enseignement sont en accord avec le milieu des étudiants.
- La pratique réussie en matière d'alphabétisation des étudiants de base n'a pas besoin d'imiter l'emploi du temps et les performances obtenues par l'éducation formelle à ses différents niveaux et que sa vocation est plutôt d'offrir, en les organisant, de fréquentes occasions pour l'éducation continue, dont le niveau peut être sanctionné par un certificat équivalent à celui de l'éducation formelle. Les leçons qui se dégagent de l'expérience d'alphabétisation montrent que les groupes

réagissent positivement à l'égard de programmes conçus sous forme d'objectifs clairement définis et suivant une progression basée sur des méthodes inductives reliées à la vie quotidienne.

• Des expériences réussies dans le domaine de l'enseignement du calcul ont montré que l'approche inductive donne de meilleurs résultats que de commencer par les connaissances abstraites que représentent les multiplications, les additions, etc. Le point de départ devrait être des opérations mathématiques — d'ordre technique, professionnel ou social — qui font partie de l'expérience de chaque étudiant et qui devraient mettre l'accent sur l'aptitude de l'étudiant au calcul mental et sur les méthodes qu'ils ont trouvées pour les effectuer. À partir de situations concrètes de la vie quotidienne, l'enseignant peut déduire les règles et les formules qui illustrent la progression vers des concepts et des principes abstraits.

• La forme particulière d'un système de transcription — sa relation avec la langue, sa calligraphie, etc. — qui intervient dans la réussite d'une méthode d'enseignement donnée n'a pas encore été déterminée. Toutefois, l'expérience indique qu'apprendre à lire et à écrire en même temps permet de progresser dans ces matières dans la mesure où elles se renforcent mutuellement.

• D'autres enseignements à tirer de la pratique et de la recherche en matière d'alphabétisation montrent que les programmes éducatifs devraient être décentralisés et que les ressources locales, en particulier le personnel, dont les connaissances et les aptitudes ont une valeur culturelle certaine, devraient être incorporées aux programmes. Bien que les programmes devraient s'évertuer à employer des enseignants diplômés, les bons résultats obtenus par d'autres personnes comme enseignants ou assistants ont été largement démontrés. L'éducation de base devrait chercher à attirer les aides bénévoles que peuvent apporter des personnes telles que les ouvriers de l'industrie, les cadres, les agriculteurs, les artisans, les artistes, le personnel des services de santé et de l'agriculture, des jeunes, des parents ainsi que d'autres personnes de la communauté.

• Parmi les facteurs de l'éducation de base, on peut mentionner : des aptitudes manifestes dans le domaine de la communication et de l'expression — que ce soit pour lire, écrire, parler, écouter — des aptitudes manifestes pour le calcul, particulièrement du point de vue de ses applications professionnelles ou dans le travail (l'étudiant peut alors être en mesure de passer de l'agriculture de subsistance à l'agriculture de rente, mettre sur pied de nouveaux modes de distribution et de commercialisation et créer des coopératives), la connaissance de son pays, sa culture, son histoire, certaines notions de la géographie nationale et mondiale, des aptitudes et des connaissances dans les domaines de la santé et de l'alimentation ; de la façon de tenir une maison, d'élever une famille, de trouver un emploi et d'améliorer les conditions de travail. Parmi d'autres éléments, on peut mentionner une participation effective à la vie sociale en qualité d'individu et en tant que membre de la communauté, la réalisation de l'autonomie personnelle, influencer l'évolution des droits et des responsabilités civiles, juridiques et politiques, le développement d'attitudes fondées sur l'esprit critique, la recherche et l'utilisation de matériels de lecture, de services de bibliothèque, d'émission de radio, et des matériels audiovisuels adaptés.

## La recherche

Des sommes relativement modestes ont été consacrées à la recherche et au développement dans l'alphabétisation. Bien entendu, une grande partie de la recherche effectuée dans le domaine général de l'éducation des adultes est applicable aux adultes illettrés. Nous avons noté certains résultats dans les programmes d'alphabétisation. Nombre d'entre eux ont été fournis par des initiatives isolées qui auraient pu être reproduites dans une autre culture ou un autre contexte. Nous allons à présent énumérer un certain nombre de possibilités de recherche qui ne sont pas coûteuses et sont à la portée de ceux qui pratiquent l'alphabétisation sur le terrain. Leur aboutissement peut amener à une pratique améliorée dans le domaine de l'alphabétisation et d'autres programmes d'éducation.

*Historique (c'est-à-dire les réussites passées)* :

- Quels sont les facteurs qui ont permis d'alphabétiser le Pays de Galles au XVII[e] siècle?

- Quels sont les facteurs qui expliquent le succès remporté par les pays scandinaves en matière d'alphabétisation au XIX[e] siècle? Quels sont les pays qui ont réussi aussi bien et, dans la négative, quelle est la raison des différences?

- Comment peut-on comparer des approches à l'alphabétisation adoptées au XIX[e] siècle par la France, les Pays-Bas et la Suisse.

*National (examiner et comprendre les caractéristiques spécifiques des réussites récentes).*

- Comment Cuba a-t-il combattu l'alphabétisation en partant de la situation qui prévalait en 1960, la campagne des années soixante et les efforts de la deuxième phase effectués depuis? (L'UNESCO a évalué la campagne au début des années soixante et pourrait faire une étude sur ce qui a été fait depuis).

- Une équipe extérieure pourrait-elle étudier les résultats obtenus en Birmanie, en Somalie et au Vietnam? Les campagnes menées dans ces pays ont donné des résultats prometteurs mais les rapports sur les résultats obtenus émanent exclusivement des pays intéressés.

- Le gouvernement soviétique pourrait-il être persuadé d'élaborer un rapport complet sur les efforts d'alphabétisation qu'il a déployés entre la Révolution et aujourd'hui?

Dans les documents qui existent en anglais ou en français, il y a beaucoup d'éléments qui ne sont pas élucidés ni traités suffisamment en détail. Quelles ont été les difficultés précises et où se sont-elles manifestées? Reste-t-il des poches d'analphabétisme? Qu'à-t-on fait de manière systématique pour entretenir les connaissances acquises? Quelles sont les modifications pédagogiques qui en ont résulté? Dans quelle mesure peut-on comparer les objectifs, l'idéologie, les méthodes et les résultats des programmes d'alphabétisation en Tanzanie et au Brésil?

*Systèmes (procéder à une étude critique de certaines approches systématiques de l'alphabétisation)* :

• En quoi diffèrent les applications des méthodes de Freire en Amérique latine, en Afrique du Nord et qu'y a-t-il de commun entre les résultats obtenus dans différentes régions?

• Quelles sont les idées et les méthodes qui sous-tendent l'alphabétisation fonctionnelle et comment ont-elle été appliquées (avec succès ou non) dans le Programme expérimental mondial d'alphabétisation?

• Dans quelle mesure la campagne de masse par enseignements individualisés associés à la formule de Laubach « chacun enseigne quelqu'un » est-elle pertinente?

*Organisation (Examiner et approfondir les activités organisées et les acteurs dans les programmes d'alphabétisation)* :

• Que ferait apparaître une analyse du système si on l'appliquait aux approches adoptées par des pays tels que la Tanzanie et la Somalie et à des campagnes telles que la campagne d'alphabétisation des adultes menée à bien au Royaume-Uni. Bien que la volonté nationale, la détermination du gouvernement, etc. soit vitale, y a-t-il des obstacles particuliers au niveau de l'organisation? Les pays socialistes ont enregistré plus de réussites que les gouvernements ou « l'orientation nationale » atteint plus rarement son but, mais ces faits et les raisons qui en sont à l'origine devraient être étudiés.

• Quel est l'équilibre entre la centralisation et la décentralisation; comment est-il réalisé et maintenu? Le MOBRAL, au Brésil, prétend être parvenu à cet équilibre bien que certaines personnes le contestent. Le PNEA de masse mis en œuvre en Inde, est décentralisé; il fait appel à des services gouvernementaux et non-gouvernementaux, utilise de nombreuses langues et implique la logistique de l'échelle numérique et géographique. Il conviendrait d'examiner les cas du Brésil et de l'Inde, ainsi que d'autres enquêtes effectuées, pour en déduire des orientations concrètes, pour faire face à la préoccupation croissante que suscite l'organisation de tous les programmes.

*Projets (examiner certains projets déterminés et définir des principes et des pratiques pour une application plus vaste)* :

• Quels sont les projets qui ont remporté un succès particulier et pourquoi? Il conviendrait d'étudier l'enseignement par radio créé en Amérique latine et peut-être le développement en Colombie, au Honduras, en République dominicaine et dans d'autres pays en le comparant à celui des écoles parallèles pour les enfants, les adolescents et les adultes. Parmi les succès particuliers remportés dans ce domaine, citons le travail d'alphabétisation effectué par les syndicats en Irak et en Algérie.

*Politique linguistique (étudier les problèmes et les décisions liées au choix des langues pour l'alphabétisation)* :

• S'il est vrai que les gens apprennent à lire et à écrire plus vite dans leur langue maternelle, ce principe est-il applicable de la même façon aux enfants et aux adultes?

• Quelle est la meilleure manière et le meilleur moment pour des étudiants de passer de leur langue maternelle à une langue nationale ou étrangère?

*Enseigner et apprendre* :

• Quelle est la formation requise par les instituteurs, les techniciens, les enseignants de formation professionnelle, les étudiants, les chefs de projet, les chefs de communautés, les syndicalistes, etc. pour se préparer à faire de l'alphabétisation?

• Quel est le statut, la rémunération ou l'éducation continue que méritent ces enseignants?

• Quelle est la motivation qui pousse les gens à devenir enseignant?

• Que peut-on apprendre des expériences d'Israël, d'Iran, de Cuba et du Népal, dont tous ont mis en œuvre d'intéressants programmes pour promouvoir l'enseignement.

• Quels sont les mérites respectifs des hommes et des femmes dans l'enseignement et dans quels cas les uns sont-ils plus efficaces que les autres?

• Les institutions qui entreprennent un recyclage dans l'alphabétisation des adultes mettent-ils en pratique des méthodes et la psychologie qu'ils viennent d'apprendre lorsqu'ils retournent dans l'enseignement primaire?

• Quels sont les besoins de formation en cours d'emploi des enseignants non qualifiés?

• Pourquoi des groupes organisés, tels que des syndicats en Irak et en Algérie ont-ils si bien réussi dans l'alphabétisation et cela aussi bien dans le contexte urbain qu'en milieu rural?

• Comment un village ou une collectivité locale peuvent-ils être le centre d'intérêt de l'alphabétisation et en même temps son système de soutien? (comme, par exemple, le mouvement d'alphabétisation rural Gram Shikshan Mohim en Inde).

• Dans quelle mesure l'enthousiasme suscité par une nouvelle langue nationale a-t-il été le principal facteur de motivation pour l'alphabétisation en Somalie?

• Comment la religion ou l'idéologie peuvent-elles servir de fondement et de système de soutien pour l'alphabétisation?

• Quels sont les rôles que l'on peut attribuer aux médias et quel est le média — ou la combinaison de médias — le plus efficace pour l'enseignement direct, la motivation, l'interprétation, la formation des enseignants?

• Quels sont les principes et les canaux de « l'apprentissage ouvert » appliqués en Europe occidentale, en Scandinavie, en Europe orientale et en Amérique du Nord qui pourraient être appliqués à l'éducation de base et à l'éducation non formelle dans les pays en voie de développement?

• Comment des activités culturelles et populaires traditionnelles telles que les marionnettes, l'art dramatique, les chants, les danses, les festivals populaires et l'art sont-ils utilisés à diverses étapes de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul?

• Quelles sont les principales attitudes et pressions de la société qui inhibent les femmes et jeunes filles par rapport à l'alphabétisation?

• Que peut-on faire pour encourager les femmes et les jeunes filles à étudier leur propre potentiel d'apprentissage?

• Quelles sont les études qui ont déjà été effectuées sur la motivation des femmes et des jeunes filles?

• Quels sont les meilleurs moyens de former les femmes des campagnes pour qu'elles suscitent l'intérêt à l'égard de l'alphabétisation et

enseignent dans leur propre communauté?

• Quels sont les résultats des programmes de formation des femmes mis en œuvre en Inde, au Salvador, en Tanzanie, en Iran, en Éthiopie par le Centre africain de formation des femmes, à Bangkok par le Centre asiatique et pacifique pour les femmes et le développement? Ces programmes diffèrent-ils (et dans ce cas en quoi?) de ceux qui concernent les hommes? Comment les programmes d'alphabétisation ont-ils été vécus par les illettrés et les nouveaux alphabétisés?

• Quel a été l'impact de l'alphabétisation sur la vie des nouveaux alphabétisés?

• Comment les nouveaux alphabétisés ont-ils poursuivi leur apprentissage? On pourrait envisager de répondre à cette question en utilisant de simples déclarations des « carnets de bord » et des réflexions communiquées par les nouveaux alphabétisés dans un certain nombre de pays, puis les analyser pour connaître leur incidence sur la théorie de l'apprentissage, la motivation, les méthodes d'alphabétisation, les activités et les besoins de postalphabétisation. Dans une certaine mesure, ce matériel existe et pourrait être collecté en vue d'une analyse et de nouvelles réflexions pourraient être rassemblées par des interviews enregistrées sur bandes magnétiques.

## Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre gratitude aux nombreuses personnes collaborant à des projets et des institutions dans le monde entier et qui nous ont fourni des rapports, des articles et des observations utiles. La division de l'alphabétisation de l'UNESCO et l'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes à Téhéran méritent une mention spéciale.

Nous remercions le Centre de recherches pour le développement international qui nous a fourni les crédits nécessaires pour mener à bien ce travail. Nous espérons que la confiance qu'il nous a témoignée a été méritée, mais nous tenons personnellement à assumer la responsabilité des jugements et des erreurs éventuelles. Enfin, nous sommes particulièrement redevables aux personnes qui ont été associées étroitement à ce travail tout au long de sa réalisation et, en particulier, à nos assistants de recherche Wanda Joy Hoe et Al Vigoda.

M.G., B.L.H., J.R.K., et V.S.

3e partie

# Références et bibliographies


Academy for Educational Development. 1974. Folk media and development. Review of UNESCO/Government of India seminar on integrate use of folk media and mass media in family planning, New Delhi, 1976. Washington, D.C., Instructional Technology Report (USA), N° 12, 1975.

Adiseshiah, M. 1976. Functionalities of literacy. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.

Afghanistan, Gouvernement de. 1975. Seven-year plan of Afghanistan — Non formal education, Kabul, Directorate of Adult Education.

Ahmed, M. 1975. On literacy strategy for rural development. Paper for International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran.

Amaratunga, C. 1977. Indigenous non-formal adult learning in two rural communities. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 10 (2).

Amin, S. 1976. Literacy training and mass education for development. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.

ASFEC (Regional Centre for Functional Literacy in Rural Areas of the Arab States). 1975. Proposed literacy strategy for the Arab states: Synthesis of study and conclusions. Egypt, ASFEC.

Bataille, L., ed. 1976. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.

Bazany, M. 1973. L'évaluation du projet expérimental d'alphabétisation fonctionnelle : l'expérience d'Ispahan. La planification de l'éducation extrascolaire en vue du développement. Paris, Unesco : Institut international de planification de l'éducation.

Birmanie, Gouvernement de. 1976. Report on adult education in the Socialist Republic of the Union of Burma. Bangkok, UNESCO Regional Centre for Education in Asia.

Bonanni, C. 1973. Description of the principles, methods and techniques adopted by the Esfahan functional literacy pilot scheme in planning and developing its curricula. Planning out-of-school education for development. Paris, International Institute for Educational Planning.

Functional literacy for women. n.d. Technical papers on non-formal education prepared for UNICEF-assisted programs, 1974, 1975, 1976.

Bourgeois, M. 1973. Radio at the service of rural development: the Senegalese experience of educational broadcasting. Planning out-of-school education for development. Paris, International Institute for Educational Planning.

Botswana Extension College. 1977. Functional literacy pilot projects: draft plan. Gaborone, Botswana Extension College.

Botswana, Gouvernement du. 1973. National development plan 1973-1978. Gaborone, Ministry of Finance and Development Planning.

Bowers, J. 1977. Functional adult education for rural people: communications action research and feedback. Toronto, International Council for Adult Education Convergence (Canada), 10(3).

British Association of Settlements. 1974. A right to read: action for a literate Britain. London, British Association of Settlements.

Brooke, M.W., ed. 1972. Adult basic education. Toronto, New Press.
Burke, R. 1976. The use of radio in adult literacy education. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.
Buttedahl, Paz, et Knute. 1976. Participation: the transformation of society and the Peruvian experience. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 9 (3).
Bwatwa, Y.M. 1977-78. Practical evaluation of adult education programmes in Tanzania: a critical and constructive analysis. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Discussion (Iran), Winter.
Cairns, J. 1975. Mobral — the Brazilian literacy movement: a first-hand account. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 8 (2).
Cassirer, H. 1968. Mass media of communication and the development of human resources. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 1 (2).
1977. Film and video in education. Geneva, International Bureau of Education, Innovation (Switzerland), N° 11, February.
1974. Mass media of communication and the development of human resources. Toronto, International Council for Adult Education Convergence (Canada), 1 (2).
Cissé, B.M. 1976-77. The people's involvement in development: a case study from Senegal. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Discussion (Iran), Winter.
Clason, C. 1975. The Ecuator project: insights for rural non-formal education. The design of educational programmes for the promotion of rural women. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.
Colclough, C. 1976. Basic education: Samson or Delilah? Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 9 (2).
Colletta, N.J. 1975. The use of indigenous culture as a medium for development: the Indonesian case. Washington, D.C., Academy for Educational Development, Instructional Technology Report (USA), N° 12.
Congo, Gouvernement du. n.d. Dix ans d'alphabétisation. Brazzaville, Direction de l'Éducation permanente et d'alphabétisation, ministère de l'Enseignement primaire et secondaire.
Coombs, P.H. et Ahmed, M. 1974. Attacking rural poverty. London, Johns Hopkins University Press.
Covert, J. Non-literate media for non-formal education: a McLuhan contribution. Post-doctoral paper for the Institute for International Studies in Education, Michigan State University.
Crowley, D., Ethrington, A., et Kidd, R. 1978. Mass media manual. How to run a radio learning group campaign. Bonn, Friedrich-Ebert-Stiftung.
DaCosta, L.P. 1974. Mobral's strategy for adult education in Brazil. Rio de Janeiro, Mobral.
Das Gupta, J. 1976. Language, education and development planning, Paris, UNESCO, Prospects (France), 6(3).
David, V. 1972. Report of lifelong literacy project. Pakistan, Adult Basic Education Society.
Deleon, A., ed. 1975. Ten years of literacy struggle. Excerpts from the International Symposium for Literacy, Persepolis, 1975. New Delhi, Directorate of Non-formal (Adult) Education.
Department of Education and Science. 1978. Adult Literacy in 1977/78: a remarkable educational advance. London, Her Majesty's Stationery Office.
Desheriyev, Y., et Mikhalchenko, V.Y. 1976. A case in point: the Soviet experience with languages. Paris, UNESCO, Prospects (France), 6(3).
Dickson, M. 1976. A chance to serve: Alec Dickson. London, Dennis Dobson.
Dodds, T. 1972. Multi-media approaches to rural education. Cambridge, International Extension College.

Doraiswami, S. 1975. Educational advancement and socio-economic participation of women in India. The design of educational programmes for the motion of rural women. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Downing, J., ed. 1973. Comparative Reading: cross-national studies of behaviour and processes in reading and writing. New York, The Mcmillan Company.

Dumont, B. 1973. Functional literacy in Mali: training for development. Paris, UNESCO, Educational Studies and Documents, N° 10.

Elliston, I. 1974. Volunteers for learning. Profile of the volunteer teacher in the Jamaica national literacy programme. Research report for World Literacy of Canada and National Literacy Board of Jamaica.

Éthiopie, Gouvernement de. 1973. Work-oriented adult literacy project. Final evaluation report. Addis Ababa, Government of Ethiopia.

European Bureau of Adult Education. 1977. Adult education and the multimedia systems. Seminar report, December, 1976. Amersfoort, European Bureau of Adult Education.

Fobes, J.E. 1976. A turning point for literacy: the changing response of the world community. Paris, UNESCO, Prospects (France), 6(1).

Food and Agriculture Organization. 1975. Literacy and rural development. Ideas and Action. Rome. FAO bulletin, N° 105.

Fox, M.J. 1977. Language as a factor in basic education in Africa. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 10(1).

Freire, P. 1978. Pedagogy in process; the letters to Guinea-Bissau. London, Writers and Readers Publishing Cooperative.

Frye, N.H. 1977. The renaissance of books. Spiritus mundi. Indiana, Indiana University Press.

Fuglesang, A. 1973. Communications and development. Report of a workshop. Upssala, Dag Hammarskjold Foundation.

Furter, P. 1973. Possibilities and limitations of functional literacy: the Iranian experiment. Educational Studies and Documents,N° 9. Paris, UNESCO.

Galtung, J. 1976. Literacy, education and schooling — for what? A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.

Gerace, F.A., et Carkin, G. 1976. Popular drama via the mass media. Albuquerque, University of New Mexico. (Inédit)

Gorman, T.P., ed. 1977. Language and literacy: current issues and research. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Grandstaff, M. 1974. Non-formal education and an expanded concept of development. Michigan State University, program of studies in non-formal education, Discussion papers N° 1.

Gray, W.S. 1956. The teaching of reading and writing: an international survey. Paris, UNESCO.

Grenholm, L.H. 1975. Radio and study group campaigns in Tanzania. Geneva, International Bureau of Education, Experiments and Innovations in Education N° 15.

The study group approach to mass education. Adult education and development in Tanzania. Dar es Salaam, National Adult Education Association of Tanzania.

Griffiths, W., ed. 1970. Adult basic education: the state of the art. Chicago, University of Chicago.

Gulleth, M., et Olambo, L.D. 1973. Experiments with the Freire method of teaching literacy. Dar es Salaam, Institute for Adult Education.

Gunther, J. 1975. Television and non-formal education. Educational Broadcasting International (England), December.

Hall, B.L. 1975a. Mass campaigns and development: the Tanzanian health campaign and related experiences. Toronto, International Council for Adult Education.

1975b. Notes on literacy research: the state of the art, Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 8 (4).
1978. Mtu ni afya: Tanzania's Health Campaign. Washington, D.C., Clearing house on Development Communication.
Hall, B.L. et Kidd, J.R. 1978. Adult learning for development: a design for action. Toronto, International Council for Adult Education. Oxford, Pergamon Press Ltd.
Hamidi, A.S. 1975. Motivational factors toward literacy in Riyadh, Saudi Arabia. Arizona, Arizona State University. (Thèse de doctorat inédite)
Hammiche, B. 1976. Functional literacy and the educational revolution. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.
Heckscher, E. 1976. Visual literacy and distance education. London, International Broadcasting Institute, Intermedia (England), 4 (1), February.
Holmes, A.C. 1963. A study of understanding visual symbols in Kenya. London, Overseas Visual Aids Centre.
Homayounpour, P. 1975. The experimental functional literacy project of the women's organization of Iran. The design of educational programmes for the promotion of rural women. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.
1977. The experimental functional literacy project for the social and economic promotion of rural women. The final report. Tehran, National Centre for Adult Education and Training.
Houis, M. 1976. The problem of the choice of languages in Africa. Paris, UNESCO, Prospects (France), 6 (3).
Hoxeng, J. 1975. Let Jorge do it. Amherst, Massachusetts, Center for International Education.
Hsiao, C.J. 1975. Literacy in the People's Republic of China. Paper for the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran.
Hurly, P. 1976. Re-examining national radio and mass media campaigns. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 9 (4).
Hussain, G. 1975. The role of the agricultural university in promoting adult literacy. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Work (Iran), N° 4..
IBRD (International Bank for Reconstruction and Development) (Banque internationale pour la reconstruction et le développement, BIRD). 1974. Education sector working paper. Washington, D.C., IBRD.
1975. World Bank Altlas. Washington, D.C., IBRD.
INCADET (Iran Centre for Adult Education and Training). 1977a. Planning and programming of literacy activities. Report of UNESCO Seminar for Asian literacy and Adult Education Officials. Tehran, INCADET.
1977b. National literacy crusade: theory and organization. Tehran, INCADET.
Inde, Gouvernement de. 1974. Preparation of problem-oriented learning materials. Farmer's functional literacy programme experimental project in Jaipur district. New Delhi, Directorate of Non-formal (Adult) Education.
1974. An experimental project on problem-oriented materials (Jaipur district): Teachers' guide. New Delhi, Directorate of Non-formal (Adult) Education.
1976. Non-formal education for rural women. New Delhi, Council for Social Development.
1978. National adult education programme: an outline. New Delhi, Ministry of Education and Social Welfare.
Ingle, H. 1974. Communication media and technology: a look at their role in non-formal education programs. Washington, D.C., Academy for Educational Development.
International Institute for Adult Literacy Methods. (IIALM) (Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes, IIMAA). 1974. Cost

problems of literacy campaigns: Sudan. Tehran, IIALM, Literacy Work (Iran), 4 (1).

1975. Iran: the literacy corps at work. Tehran, IIALM, Literacy Work (Iran), 3 (4), April.

1975. Pakistan Lifelong Literacy Project. Tehran, IIALM, Literacy Work (Iran), 3 (4), April.

Teaching reading and writing to adults: a source book. Tehran, IIALM.

International Monetary Fund. 1976. International financial statistics, Washington, D.C., 39 (12), December.

Iran Committee for World Literacy Programme. 1977. National literacy crusade: the first year. Tehran, Iran International Centre for Adult Education and Training.

Iran, Gouvernement de. 1973. Work-oriented adult literacy in Iran: an experiment. Vol. 3 and 4. Tehran, Government of Iran.

Iraq, Gouvernement de. 1976. Recommendations of the Baghdad conference on literacy. Baghdad, Ministry of Education.

Jones, H.A. 1977. Adult literacy in the United Kingdom: the research dimension. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 10 (1).

Jones, H.A. et Charnley. 1978. Adult literacy: study of its impact. England, National Institute of Adult Education.

Kahler, D. 1974. Literacy and the mother tongue. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Work (Iran), 4 (2), October.

Kashoki, M. 1976. Cultural pluralism and national integration in Zambia. Paper for the International Conference on Adult Education and Development, Dar es Salaam, 1976. Toronto, International Council for Adult Education. (Mimédo.)

Kassam, Y. 1977. Literate no more: the voice of new literates from Tanzania. Toronto, International Council for Adult Education, excerpts in Convergence (Canada), 10 (3).

Kassam, Y. 1978. The adult education revolution in Tanzania. Nairobi, Shungwaya Publishers Ltd.

Kaungamo, E.E. 1975. The role of libraries in post-literate adult education. Adult education and development in Tanzania. Dar es Salaam, National Adult Education Association of Tanzania.

Khôi, Lê Thanh. 1976. Literacy training and revolution. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran. Oxford, Pergamon Press Ltd.

Kidd, J.R. 1967. Functional literacy and international development. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Target — eight hundred million. Bridging the gap. Tokyo, Asian Broadcasting Union. (n.d.)

1974. Whilst time is burning. Ottawa, International Development Research Centre, IDRC-035e.

Kidd, R., et Byram, M. 1977. Botswana: popular theatre and development. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 10 (2).

Kokuhirwa, H. 1975. Toward the social and economical promotion of rural women in Tanzania, paper 4. Seminar on the design of educational programs for the promotion of rural women, April. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Laubach, F.C. 1960. Thirty years with the silent million. New Jersey, Flemming M. Revell Co.

Lizarzaburu, A.E. 1976. An experiment in adult literacy training in a society in transition. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran. Oxford, Pergamon Press Ltd.

London, J. 1973. Adult education in Tanzania. Tehran, International Institute for

Adult Literacy Methods, Literacy Methods (Iran), Spring.
Maitra, S. 1974. The public library and adult education in India. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 7 (2).
Mali, Gouvernement du. 1977. Rapport de synthèse de première phase. Bamako, Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée, Ministère de l'Éducation Nationale.
Malya, S. 1975. Traditional oral literature for post-literacy reading materials. Adult education and development in Tanzania. Dar es Salaam, National Adult Education Association of Tanzania.
Martin, D. 1976. Jamaica: national literacy programme project findings and recommendations. Paris, UNESCO/UNDP.
Mathur, J.C. 1978. Cultural role of mass media in traditional societies. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 2 (2).
1977. Mass media for the development of small peasants. New Delhi, Indian Adult Education Association, Indian Journal of Adult Education (India), 38 (8/9).
Mathur, J.C. et Neurath, D. 1959. An Indian experiment in farm radio forums. Paris, UNESCO.
Mauma, R.Z. 1975. Mass media and adult education in Tanzania. Adult education and development in Tanzania. Dar es Salaam, National Adult Education Association of Tanzania.
Mbakile, E.P.R. 1976. The national literacy campaign: a summary of results of the nation-wide literacy tests. Tanzania, Functional Literacy Curriculum Programmes and Materials Development Project.
McAnany, E. 1973. Radio's role in development: five strategies of use. Washington, D.C., Academy for Educational Development.
McAnany, E. et Jamison, D., ed. 1977. The use of radio for education and development. Washington, D.C., The World Bank (IBRD).
Mhaiki, P.J. et Hall, B.L. 1973. The integration of adult education in Tanzania. Dar es Salaam, Institute of Adult Education.
Miguniv, A. 1966. System of work for raising the educational standard of people who have learnt to read and write. Report of UNESCO Seminar for African Planners and organized of Adult Literacy Programs, Tashkent, 1965. Moscow, Commission for UNESCO and Ministry of Education.
MOBRAL. 1975. Education: a process of human promotion. Rio de Janeiro, MOBRAL.
Mohammed, O.O. From written Somali to a rural development campaign. Mogadishu, Somali Institute for Development Administration and Management.
Mount Carmell International Training Centre for Community Services. 1966. Eradication of illiteracy among women. Report of an International Seminar, Israel.
Movafaghian, N. 1977. Spotlight on a project: Isfahan and Dezful, Iran, Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Work (Iran), 4 (1), July.
Müller, J., ed. 1973. Functional literacy in the context of adult education. Final report of an International Symposium. Berlin, German Foundation for International Development.
1974. Functional literacy in the context of adult education. Final report of an International Symposium. Berlin, German Foundation for International Development.
Navon, Y. 1966. Planning and organizing literacy campaigns. Eradication of illiteracy among women. Israel, Mount Carmel International Training Centre for Community Services.
Northcutt, N. 1974. Functional literacy for adults: a status report of the adult performance level study. Texas, University of Texas at Austin.

Nyerere, J.K. 1968. Freedom and socialism. Collected speeches. London. The Oxford University Press.
Oxenham, J. 1975. Non-formal education approaches to teaching literacy. Michigan, Michigan State University, program of studies in non-formal education.
Pahlavi, Princess Ashraf. 1977. Address to seminar for Asian literacy and adult education officials, Dizin, 1976. Tehran, Iranian National Centre for Adult Education and Training.
Picón-Espinoza, C. 1976. La coordinación intrasectorial e intersectorial en los programas de educación de adultos de America Latina. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 9 (3).
1977. La educación de adultos en el Perú. La Educación (USA), N° 75-77, Ano XXI.
Quarmyne, A.T. 1976. Aid to communication and the new perspectives of development. Paper for expert meeting on problems of aid in UNESCO's fields of competence, September, Paris, UNESCO.
Rafe-uz-Zaman. 1976. Why literacy: an essay on the connection between literacy and development. Rawalpindi, Pakistan Television Corporation.
Rahnema, M. 1976-77. Education and equality: a vision unfulfilled. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Discussion (Iran), Winter.
1976. Literacy: to read the word or the world? Paris, UNESCO, Prospects (France), 6 (1).
Rainsberrry, F.B. 1974. Report on lifelong literacy project undertaken by the adult basic education society and the Pakistan television corporation. Rawalpindi, Pakistan Television Corporation.
Resnick, I. 1971. The educational revolution in Tanzania. Africa Report. Winter.
Rodgers, E. et Solomon, D. 1972. Radio forums for development. Michigan, Michigan State University.
Roy, P. 1975. Field realities modify research design. World Education Reports N° 9 (USA). Washington, D.C., World Education.
Saber, M. E-D. 1977. Adult education and development in the Arab States. Toronto, International Council for Adult Education; Cairo, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.
Sammak, A. 1972. Work oriented adult literacy project — Sudan. Results and impact: a research report. Khartoum, WOALP Committee.
Schramm, W., Coombs, P., Kahnert, F. et Lyle, J. 1967. The new media: memo for educational planners. Paris, International Institute of Educational Planning.
Schreyer, R. 1976. Rural press in Africa. Paris, UNESCO. (Miméo).
Serdyuchenko, G. 1965. Elimination of illiteracy among the people who had no alphabet. Report of UNESCO Seminar for African Planners and Organizers of Adult Literacy Programs, Tashkent, 1965. Moscow, Commission for UNESCO and Ministry of Education.
Shankar, R. 1977. A comparative study of two adult literacy primers. New Delhi, Indian Association of Adult Education, Indian Journal of Adult Education (India), 38 (1), January.
Sheffield, J.R. 1977. Retention of literacy and basic skills. A review of the literature. (Inédit)
Shrivastava, V. 1974. Exchange of ideas and experiences on adult education. Workshop report. Indian, Udaipur, Seva Mandir.
1976. An evaluation of the experimental mass literacy project implemented by Seva Mandir in Kherwana, Rajasthan. India, Udaipur, Seva Mandir.
Simmons, J. 1969. Towards an evaluation of adult education and literacy for development: the Tunisian experience, Part II. (Inédit)
1976. Help or hindrance? Education in developing countries. (Inédit)

Singh, S. 1976. Learning to read and reading to learn: an approach to a system of literacy instruction. In Bhola, J.S., ed., Literacy in development. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Smith, F. 1976. Application of research: language comprehension and reading. Paper presented to International Reading Association Convention, 1976. Delaware, International Reading Association.

Smyth. J. 1973. Analyse coût-efficacité du projet-pilote d'alphabétisation fonctionnelle des adultes en Iran : tableau synoptique. La planification de l'éducation extrascolaire en vue du développement. Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.

Somerset, H.C.A., Gakuru, O.N. et Wallis, M. n.d. The Kenya functional literacy programme and evaluation. Nairobi, The Institute for Development Studies.

Srinivasan, L. 1975. The translation of programme objectives into instructional materials. The design of educational programmes for the promotion of rural women. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Staiger, R.C., ed. 1973. The teaching of reading. A collection undertaken by the International Reading Association on behalf of UNESCO. Delaware, International Reading Association.

Stevens, J. 1977. The BBC adult literacy project. Toronto, International Council for Adult Education, Convergence (Canada), 10 (1).

Tanzanie, Gouvernement de. 1973. Work-oriented adult literacy pilot projects, lake region of Tanzania. Final evaluation report, 1968-1972. Dar es Salaam, Government of Tanzania.

Thiagarajan, S. 1976. Programmed instruction for literacy workers. In Bhola, H.S., ed., Literacy in development. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

Thun, R. 1975. Central America-striving to better the social and economic well-being. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Work (Iran), 4 (3), January.

Traoré, B. et Touré, A. 1976. Alphabétisation et développement vus à travers l'expérience malienne. Paper for International Conference on Adult Education and Development. Dar es Salaam, 1976. Toronto, International Council for Adult Education. (Miméo.)

United Nations. 1976. Statistical yearbook, 1975. New York, United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1966a. World conference of ministers of education on the eradication of illiteracy. Final report. Paris, UNESCO.

1966b. Regional office for education in Asia, Bangkok. Work-oriented functional literacy: reading and follow-up materials. Report of a regional workshop, Bangkok.

1969. Meeting on the Experimental World Literacy Programme. Working document. Paris. UNESCO.

1970a. Retention of literacy in adults. Working paper for UNESCO International Advisory Committee for out-of-school education. Paris, UNESCO.

1970b. Study visit and seminar: work-oriented adult literacy pilot project in Iran, Bangkok. Final report.

1971a. Literacy and adult education in the Asian region. Bangkok, Bulletin 5 (2), March.

1971b. Radio and television in literacy. A survey of the use of the broadcasting media in combatting illiteracy among adults. Reports and Papers on Mass Communication, N° 62. Paris, UNESCO.

1972. Literacy 1969-1971. Progress achieved in literacy throughout the world. Paris, UNESCO.

1975a. Mobral — the Brazilian adult literacy movement study. Educational Studies and Documents, N° 15. Paris, UNESCO.

1975b. Statistical Yearbook 1974. Paris, UNESCO.

1976a. Draft programme and budget, 1977-1978. General Conference Documents 19 C/4. Paris, UNESCO.

1976b. Symposium on contribution of persons other than teachers to educational activities in the perspective of lifelong education, September, 1976. Working paper. Paris, UNESCO.

1977a. Recommendation on the development of adult education. Paris, UNESCO.

1977b. Statistics of educational attainment and illiteracy, 1945-1974. Statistical Reports and Studies, N° 22.

UNESCO/BREDA. 1976. Symposium on the problems of education in the mother tongue in a sub-region of Africa, Dakar, June. (Version française)

1977a. La post-alphabétisation en Afrique. Problèmes et perspectives : expériences au Mali et en Tanzanie. Document préparatoire à la réunion d'experts africains sur la post-alphabétisation, Dakar, avril.

1977b. Rapport final de la réunion d'experts sur la post-alphabétisation en Afrique, Dakar, avril.

UNESCO/OISE/Harrap. 1972. Learning to be. Paris, London, Toronto.

UNESCO/République du Mali. 1978. Séminaire opérationnel de la post-alphabétisation. Rapport final. Paris, UNESCO.

UNESCO Secrétariat. 1976. Literacy in the world since the 1965 Tehran conference. A turning point for literacy. Proceedings of the International Symposium for Literacy, Persepolis, Iran, 1975. Oxford, Pergamon Press Ltd.

UNESCO/UNDP (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/United Nations Development Programme). 1975a. The experimental world literacy programme: lessons learned from eleven projects. Final global evaluation report. Paris, UNESCO/UNDP.

1975b. The experimental world literacy programme: report and synthesis of evaluation. (SIPA 2) Paris, UNESCO/UNDP.

1976. The experimental world literacy programme: a critical assessment. Paris, UNESCO/UNDP.

University of Bombay. 1970. Relationship between literacy and economic productivity of industrial workers in Bombay. India, University of Bombay.

Vega, E. 1971. Evaluation of the radio school program for basic literacy in Tabacundo, Ecuador. Quito, Centro de Motivación y Assesoria. (Miméo.)

Verner, C. 1974. Basic factors in learning to read and write. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Discussion (Iran), Winter.

Villaume, J.M. 1974. Theory of informed middle range evaluation of literacy programs. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods, Literacy Discussion (Iran), Fall.

Vorapipatana, K. 1975. The "khit-pen" man. Washington, D.C., World Education Reports (USA), N° 8, January.

Watts, F. n.d. The role of the mass media — radio. Bridging the gap, Japan, Asian Broadcasting Union.

Weber, R.M. 1977. Learning to read: the linguistic dimension for adults. In Gorman, T.P., ed., Language and literacy: current issues and research. Tehran, International Institute for Adult Literacy Methods.

White, P.B. and Kelabora, L. What is an appropriate educational technology for Indonesia? Tehran, Iran Communications and Development Institute, Communications and Development Review, 1 (4), Winter.

White, R. 1977. The use of radio in primary and secondary formal education: the radio Santa Maria model in the Dominican Republic. In Spain, P., Jamison, D., and McAnany, E., eds., Radio for education and development: case studies. Washington, D.C., Education Department, IBRD.

Whitehouse, J.R.W. 1976. Mission report. First Arab Regional Conference on Illiteracy among Workers in the Arab Homeland, Baghdad, 1976. Geneva, ILO.

Wilder, B. 1975. Is literacy necessary? Paper for 1975 meeting of the Society for International Comparative Education, Toronto. (Miméo.)
World Education. 1975. Acción cultural popular — Colombia. Report for Multi-National Conference on Basic and Functional Education for Adults, January.
Zambie, Gouvernement de. 1976. Education for development: statement on education reform. Lusaka, Ministry of Education.
Zinovyen, M., et Pleshakova, A. 1962. How illiteracy was wiped out in the USSR. Moscow, Foreign Languages Publishing House.

*Couverture* : BB& Graphic Communications
*Photos* : Neill McKee, p. 9 ; Clyde Sanger, p. 10 ; British Broadcasting Corporation, p. 118 ; et le personnel de l'UNESCO, p. 122, (Paul Almasy) p. 25, (R. Corpel) p. 147, (Louis Duré) p. 36-37, (R. Greenough) p. 51, (B. Herzog) p. 41, (Marc Riboud) p. 24, (Dominique Roger) p. 13, p. 71, (Eric Schwab) p. 131, (Studio Raccah) p. 102, (A. Tessore) p. 76.